



Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Comparativa entre las habilidades y competencias de los docentes de la escuela
urbana y de la escuela rural

Comparison between the skills and competences of urban and rural schools
teachers

Autor

Carmen Abad Ibáñez

Director

Montserrat Aiger Valles

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021

Resumen: A simple vista son claras las diferencias entre la escuela urbana y la escuela rural. En el presente estudio se estudiará si también se encuentran diferencias entre las habilidades y las competencias de los docentes dependiendo cuál sea el ámbito en el que impartan clase. Para ello, se han analizado y definido los conceptos de habilidad y competencia, lo que ha llevado a poder agruparlas por categorías. Realizado este punto, que también es parte del objetivo del trabajo, da comienzo la investigación, para la que se ha utilizado la entrevista como herramienta clave. Gracias a la aportación abierta y generosa del profesorado entrevistado se ha obtenido información cualitativa sobre las categorías de habilidades y competencias; los resultados en estas han sido muy similares y el trabajo concluye que flexibilizan sus habilidades y competencias para adaptarse al ámbito de trabajo en el que se encuentren.

Palabras clave: Habilidades, competencias, escuela urbana, escuela rural, docentes, entrevista.

Abstract: To the naked eye, the difference between rural schools and urban schools is evident. For this reason, in the present study there will be an extensive research to differentiate of the skilset and proficiency of a teacher is linked to the place where the classes are imparted. For this motive, the concepts of skilset and proficiency have been analized and defined, by which they have been brought into categories. Having finished this point -which is also part of the study- we start investigating, in which the interview method is used as a key tool. Thanks to the contribution of our lovely interviewed professorate, high quality information about skills and categories has been obtained; the results in these has been similar, and the research concludes that they adapt to their work environment to better function wherever they are.

Key words: Skills, competences, urban school, rural school, teachers, interview.

INDICE

1. PRESENTACIÓN.....	5
2. ESTADO DEL ARTE.....	6
3. ENCUADRE TEÓRICO	8
3.1 Escuela urbana y rural.....	8
3.1.1 La escuela urbana.....	8
3.1.2 La escuela rural	8
3.1.3 Situación actual en las escuelas	10
3.2 El docente en la escuela	11
3.2.1 Definición de habilidades y competencias	11
3.2.2 Habilidades y competencias docentes.....	12
3.3 La entrevista y su uso en la educación.....	13
4. OBJETIVOS	15
5. METODOLOGÍA	16
5.1 Participantes.....	16
5.2 Instrumento	16
6. RESULTADOS.....	21
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	51
8. LIMITACIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURAS.....	55
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56

1. PRESENTACIÓN

El trabajo presentado se centra en los docentes analizando sus habilidades y competencias, y comparando las de estos dependiendo el ámbito en el que se encuentren, escuela urbana o escuela rural. Además, entraría en la categoría de trabajos de investigación por la forma en la que se ha llevado a cabo.

El origen del trabajo surge de haber realizado mi periodo de prácticas de magisterio en la escuela rural. A partir de ahí, me resultó interesante y accesible el análisis del estilo educativo docente en las escuelas rurales en comparación con las urbanas. Y comprobar si existen o no diferencias entre ambos. Para concretar la investigación, se estableció que el objeto a comparar y analizar fueran las habilidades y competencias del profesorado.

La importancia que tienen las habilidades y las competencias es muy amplia para cualquier ámbito laboral y de recursos humanos. Y estudiarlas en el ámbito educativo, aporta orientación para la comprensión de la práctica docente y mi propio aprendizaje personal. Además, compararlas en los dos contextos (urbano y rural) sirve de actualización de la visión tradicional del maestro urbano vs rural.

En primer lugar, se han buscado en bases de datos los antecedentes del trabajo para obtener información y avanzar en nuevas aportaciones. Y se muestra la argumentación teórica y los objetivos del trabajo. Después, se explica la metodología de la investigación basada en la realización de entrevistas, y finalmente, la parte más analítica donde se presentan en detalle los resultados y discusiones con las conclusiones.

2. ESTADO DEL ARTE

Se han realizado búsquedas en tres bases de datos diferentes. En primer lugar se utilizó *Google Scholar*, después *Alcorze*, y por último en *Web of Science*. Utilizando como palabras claves “rural school”, “urban school”, “teacher’s skills”, “teacher’s competences” “Aragón” y “primary school”.

Para las búsquedas realizadas con la base de datos *Web of Science*, una vez buscadas las palabras clave del trabajo, se ha refinado la búsqueda seleccionando la categoría “Education educational reseach” para que la búsqueda fuera más específica.

1. Web of Science.

Se han realizado cinco búsquedas diferentes.

La primera con las palabras clave “rural school AND teacher’s skills” se han encontrado 21 registros desde el año 1996 hasta el 2021, que especificando la búsqueda se quedan en 13 registros.

En la búsqueda, seis registros hacen referencia a las habilidades y competencias informáticas con mayor o menor peso (Heinrich et al. 2020; Rye, 1997). Otros cuatro tratan temas dispares, pero el estudio de caso se ha realizado en una escuela rural (Alarcon et al. 2018) y por último, tres de ellos están relacionados con las competencias del alumnado (Diaz y Poblete, 2015).

En la segunda búsqueda, con relación a las palabras clave “urban school AND teacher’s skills” se han encontrado 16 registros desde el año 1998 hasta el año 2020, que especificando la búsqueda se quedan en 10 registros.

De nuevo, dos registros hacen referencia a habilidades informáticas (Pérez y Rodríguez, 2016), otros tres, hacen referencia a investigaciones en áreas concretas como la química (Duffin et al. 2016) y las matemáticas (Birky et al. 2013). Y por último, dos registros se relacionan de nuevo con habilidades del alumnado (Volane, 2016) y otros tres no tienen ninguna relación con habilidades, únicamente nombran la escuela urbana (Voicu et al. 2016).

La tercera con a las palabras clave “rural school AND teacher’s competencies” se han encontrado 8 registros desde el año 2010 hasta el año 2020, que especificando la búsqueda se quedan en 5 registros.

Cuatro de ellos, están relacionados con competencias digitales (Harlow et al. 2010) que han realizado estudios de caso en la escuela rural. Otro registro (Smit y Engeli, 2017) no trata las competencias de los docentes pero sí que trata la escuela rural.

En la cuarta, con relación a las palabras clave “urban school AND teacher`s competencies” se han encontrado 3 registros desde el año 2015 hasta el año 2018, que refinando la búsqueda, se han quedado en 2 registros. Ambos tratan las competencias digitales y han salido en búsquedas anteriores (Bingcang, 2015).

Debido a la naturaleza del trabajo se ha realizado una quinta búsqueda dentro de la comunidad autónoma de Aragón. Con las palabras claves “teacher competences AND Aragón AND primary school” se han encontrado tres registros. Uno en el área de conductas disruptivas su abordaje por el profesorado (Orejudo et al. 2020), otro registro no relacionado con el trabajo que trata sobre la lengua aragonesa (Campos, 2019) y uno último que se acerca más a nuestro contenido y que trata sobre la habilidad digital en el alumnado de los primeros cursos de magisterio infantil y primaria (Liesia et al. 2016).

2. Alcorze y Google Scholar.

Resumidamente, no se ha encontrado con las palabras clave “rural school AND urban school AND teacher`s kills AND teacher`s competences” ningún registro que compare en forma global las habilidades y competencias de los docentes en la escuela rural y en la escuela urbana. En cambio, se han encontrado dos registros que comparan los dos tipos de escuelas, uno en el área de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Álvarez, 2019) y otro que compara el rendimiento educativo general de los alumnos (Ramos, 2012).

Abriendo la búsqueda a aspectos más generales del trabajo, con relación a las habilidades y competencias de los docentes, entre todos los encontrados, algunos resultaron de utilidad para seleccionar las variables sobre las que se investiga en las entrevistas. En concreto, las competencias que se adquieren en la titulación de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

De esta forma, se puede concluir que este trabajo realiza una nueva aportación en el ámbito docente de las habilidades y competencias observadas. Y además, una comparativa del grado de estas en cada tipo de escuela, aspecto que no se ha encontrado en las búsquedas realizadas.

3. ENCUADRE TEÓRICO

3.1 Escuela urbana y rural

Para estudiar las habilidades y competencias de los docentes es necesario conocer el medio en el que se llevan a cabo. Las características geográficas y poblacionales definen dos ámbitos escolares diferentes: escuela urbana y rural. Los estudios sobre ellas nos definen sus características.

3.1.1 La escuela urbana

La escuela urbana desarrolla su labor en ámbitos poblacionales grandes, por este motivo, entrarían en la categoría tradicional de escuelas graduadas. Separada principalmente por cursos de principio a fin de la escolarización según edad y madurez. Y en consecuencia, son las escuelas mayoritarias en nuestro contexto geográfico.

Realizando este trabajo, al investigar sobre los rasgos definitorios de la escuela urbana no se llega a resultados concretos. Quizás porque se habla de la escuela urbana como contraste a la rural. Según informe de la OCDE (2013), lo que hace diferentes a las escuelas urbanas es: (1) que en la mayoría de los países y economías, los estudiantes que asisten a escuelas en áreas urbanas obtienen mejores resultados respecto de otros estudiantes, (2) el estatus socioeconómico explica sólo una parte de la diferencia en el rendimiento de los estudiantes que asisten a escuelas urbanas y otros estudiantes y (3) las escuelas en zonas urbanas son más grandes, tienden a beneficiarse de mejores recursos educativos, y generalmente pueden ejercer mayor autonomía en la asignación de dichos recursos.

Al margen de las diferencias que puedan existir entre unas escuelas urbanas y otras (localización, nivel socio-económico de las familias, procedencia del alumnado,...) disponen de una mayor especificidad de profesorado por existir mayor número de alumnos. Otra de las características de este tipo de escuela es la existencia de múltiples recursos formativos tanto para docentes como para alumnos. Y a la vez, encontramos un marco más interactivo entre los alumnos, así como entre el personal docente.

3.1.2 La escuela rural

Dentro de la multitud de definiciones de escuela rural, Boix (2004) la define como esa escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico- didáctica basada en la heterogeneidad y multinivel grupal de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una

estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada.

La escuela unitaria es aquella escuela que se caracteriza por tener un número reducido de alumnado muy heterogéneo en la que todos ellos aprenden de manera conjunta y están atendidos por el mismo profesor (Cored, 2010). Y la escuela cíclica o multigraduación, común de las escuelas rurales, es aquella en la que comparten aula y profesor alumnos de distintos cursos consecutivos, lo más próximo posible a los ciclos educativos ordinarios.

Según Domingo y Soler (2019), son consideradas aulas multigrado aquellas en las que: (1) existe y predomina el trabajo grupal y una interacción constante entre los alumnos y el profesorado, y no tanto una enseñanza individualizada, (2) se tienen en cuenta los diferentes agrupamientos, espacios y tiempos, y que están ubicadas en escuelas rurales muy ligada a la comunidad, (3) se diseñan y desarrollan estrategias didácticas globalizadoras y contextualizadas y (4) se promueve la tutorización, el profesor mentor y los procesos de enseñanza por descubrimiento compartido en el aula.

Otro autor (Bernal, 2009) considera los siguientes elementos comunes en la escuela rural: (1) diversidad, en función del contexto demográfico, físico, cultural, económico, de comunicaciones, etc., (2) escasez de alumnado y dispersión de centros por el territorio, (3) profesorado no siempre estable, muchas veces de procedencia urbana, (4) alumnado heterogéneo, (5) ratios reducidas y centros pequeños, (6) relación más personal y estrecha con las familias, y (7) diferente organización escolar: Centros Rurales Agrupados (C.R.A), profesores itinerantes, servicios de apoyo compartidos (Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa, CRIE), etc.

Vistos estos elementos y aunque la diversidad de escuelas rurales es notable, podemos afirmar que se trata de una escuela con un gran potencial pedagógico y un catálogo con multiplicidad de posibilidades desde el punto de vista educativo (Domingo y Soler, 2019).

En general, estas características y las de la escuela urbana, pueden verse como ventajas o limitaciones, dependiendo de la visión y actitud con la que los docentes desempeñen su tarea. Como ejemplo, impartir clase a un grupo numeroso en un centro urbano implica emplear unos contenidos similares para todo el grupo pero dificulta la personalización en el aprendizaje.

Acercándonos al contexto de este trabajo, la escuela rural en Aragón es una red extensa en número de centros. En Aragón, más del 95% de las localidades tienen menos de 5.000 habitantes, allí están la mitad de los centros educativos y en ellos estudian el 17% del alumnado. Es el principal garante de la vertebración del territorio, ya que el mantenimiento de colegios supone la principal arma en la lucha contra la despoblación (Gobierno de Aragón, 2019).

3.1.3 Situación actual en las escuelas

La escuela rural tradicionalmente arrastra más limitaciones que la escuela urbana, por dificultades estructurales y en recursos. Por el contrario las leyes educativas, los recursos informáticos y los datos de diversos estudios hacen pensar en un mejor futuro para este modelo escolar.

En cuanto a la legislación, la Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), en su artículo 82, titulado “Igualdad de oportunidades en el ámbito rural”, establece en los puntos 1, 5 y 6 que:

1. Las Administraciones educativas prestarán especial atención a los centros educativos en el ámbito rural, considerando las peculiaridades de su entorno educativo y la necesidad de favorecer la permanencia en el sistema educativo del alumnado de las zonas rurales más allá de la enseñanza básica. A tal efecto, las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter específico de la escuela rural proporcionándole los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades particulares y garantizar la igualdad de oportunidades.
5. Las administraciones educativas facilitarán la dotación de los centros del ámbito rural con recursos humanos suficientes y fomentarán la formación específica del profesorado de las zonas rurales, favoreciendo su vinculación e identificación con los proyectos educativos del centro. Asimismo, dotarán a la escuela rural de materiales de aprendizaje y de recursos educativos en Internet. Por otro lado se impulsará la realización de prácticas en los centros educativos del medio rural por parte de estudiantes universitarios y de formación profesional.
6. La planificación de la escolarización en las zonas rurales deberá contar con recursos económicos suficientes para el mantenimiento de la red de centros rurales, el transporte y comedor del alumnado que lo requiera y el equipamiento con dispositivos y redes informáticas y de telecomunicación y acceso a Internet.

Los recursos informáticos son otra herramienta para acercar la educación a cualquier lugar y su aprovechamiento es tanto por parte de los alumnos como de los docentes. En este sentido, también la administración (como se ha citado anteriormente) dotará de equipamiento, con dispositivos y redes informáticas, telecomunicación y acceso a internet. La reciente pandemia es la prueba más clara de la importancia de este recurso en el sistema educativo.

Por último, según datos de la OCDE a partir de los estudios PISA 2015, en España a igualdad de condiciones socioeconómicas la escuela rural supera a la urbana (Sánchez y Domingo, 2019).

Como conclusión, la ley garantiza la igualdad de oportunidades de forma expresa mediante la dotación de los recursos suficientes y necesarios en la escuela rural, para que no exista un agravio comparativo con la escuela urbana, y según datos (citados anteriormente) se corrobora que no existe una brecha entre ambas.

3.2 El docente en la escuela

3.2.1 Definición de habilidades y competencias

La definición de habilidad según la Real Academia Española (RAE) es la capacidad y disposición para algo. En otras definiciones también encontramos que la habilidad es una forma de aptitud específica para una actividad puntal, sea de índole física, mental o social. Y aunque se entienden como talentos innatos, naturales, también pueden ser aprendidos o perfeccionados (Raffino, 2020).

Por competencia, según la RAE, es la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Otra autora, la define como la aptitud que tiene una persona, formada por capacidades, habilidades y destrezas con las que cuenta para realizar una actividad u objetivo dentro del ámbito laboral, académico o interpersonal. Las competencias incluyen factores actitudinales (predisposición), instrumentales (lo que sabe hacer) y cognitivas (lo que conoce por experiencia personal académica o laboral previa) (Raffino, 2020).

El uso de estos conceptos está muy extendido en infinidad de áreas. Por eso en este trabajo, se emplearán las definiciones de la autora citada para hacer referencia a las habilidades y competencias docentes.

3.2.2 Habilidades y competencias docentes.

Un gran número de autores especifican qué habilidades y competencias son las exigidas o necesarias para realizar adecuadamente la labor docente. Entre ellas se encuentran como habilidades la convivencia, empatía, mediación, autoeficiencia, comunicación, asertividad, planificación, etc. (Carbonero et al. 2014). Más habilidades encontradas son la cercanía, autoridad, paciencia, creatividad, curiosidad y capacidad de investigación, planificación y observación (Fernandez, 2015).

Y como competencias, según Perrenoud (2004), se encuentran organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, etc.

También, la Universidad de Zaragoza redacta las competencias que se adquieren en la titulación. Se encuentran divididas en tres amplios bloques denominados competencias generales, transversales y específicas. Como ejemplo, una competencia del bloque general es "valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible", del bloque de competencias transversales encontramos "implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo" y del bloque de competencias específicas, "conocer el currículo escolar de matemáticas".

A partir de todas las habilidades y competencias encontradas, se han conformado los siguientes bloques: cognitivo, psicopedagógico y metodológico y social (Tejada, 2009).

El bloque cognitivo, hace referencia a las habilidades y competencias relacionadas con analizar, comprender e interpretar, así como el saber hacer implicando en el tratamiento de la información y estrategias de pensamiento. El bloque psicopedagógico o metodológico se refiere a las habilidades y competencias relacionadas con la ejecución de procedimientos, destrezas y estrategias de enseñanza. Y por último, el bloque social abarca las habilidades y competencias relacionadas con el saber ser y saber estar en comunidad (actitudes, valores y normas).

Además, para la organización de la entrevista, se ha añadido al modelo de Tejada un cuarto bloque denominado habilidades y competencias emocionales. Los tres anteriores no englobaban algunas de ellas, y en otros artículos (Armengol, 2011) tratan las habilidades y competencias emocionales como categoría. Con este término, se hace referencia a aquellas

relacionadas con saber gestionar y regular constructivamente la dimensión afectiva en el ejercicio de la práctica educativa (Armengol, 2011).

Se considera importante distinguir este bloque, ya que los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo (Cabello et al. 2009).

3.3 La entrevista y su uso en la educación

La entrevista como herramienta de investigación social, es un medio indirecto de observación; es una experiencia interpersonal que se planea cuidadosamente para lograr los mejores propósitos. El factor central lo constituye la relación interpersonal aunque no siempre de manera directa. Y su fin primordial consiste en captar los problemas más acuciantes de la comunidad cuya solución es prioritaria (Plata, 2008).

Dentro del mundo educativo, los docentes utilizan la entrevista en diversos contextos (alumnos, familias, entorno educativo, ...) y en función de distintos objetivos. Pero es común la búsqueda de una relación interpersonal y dinámica en una situación estructurada y cuyo propósito es ayudar al alumno en su desarrollo integral, implicándole a él y a la familia activamente en este proceso (Poveda, 2016).

Aquí en este trabajo, y como un apartado dentro del ámbito educativo, el uso de la entrevista va dirigida al conocimiento de la labor del propio docente. Como expone el Departamento de Educación del País Vasco (2017), se pueden obtener pruebas sobre el trabajo del profesorado mediante entrevistas (además de otros métodos como la observación directa, cuestionarios adaptados, resultados de evaluaciones de estudiantes, documentos e informes estratégicos de la escuela entre otros medios).

Este mismo departamento, al tratar la evaluación del trabajo docente sugieren entrevistas diferentes según la etapa de evaluación. Una al principio para explicar las características principales del proceso y especificar qué se espera del profesor, otra durante el proceso para realizar observaciones del aula y autoevaluación, y una última al final para comunicar al docente los resultados de la evaluación e informarle sobre los puntos fuertes, áreas de mejora de su desempeño y mostrar sus acuerdos y desacuerdos.

De esta manera, el profesorado tiene la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo, pensar sobre lo que está haciendo bien y por qué, escuchar las impresiones de sus compañeros y compañeras, detectar sus puntos fuertes y débiles y recibir asesoramiento de los evaluadores para convertirse en profesores más eficaces (Departamento de Educación del País Vasco, 2017).

Como conclusión, siempre que se utilicen con rigor, las entrevistas son un buen método de acercamiento al trabajo del profesorado y que han sido clave para la realización de este trabajo.

4. OBJETIVOS

A continuación se presenta la relación de los objetivos generales y específicos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Objetivos generales y específicos del trabajo.

OBJETIVO GENERAL (O.G.)	OBJETIVOS ESPECÍFICOS (O.E.)
O.G. Analizar y comparar las habilidades y competencias de los docentes de primaria de la escuela rural y urbana.	O.E. Describir y analizar las habilidades y competencias en las que destacan los docentes en cada una de las escuelas (rural y urbana).
	O.E. Saber si el contexto urbano y rural conlleva diferencias en la manera de afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela rural y urbana.
	O.E. Identificar si hay un perfil diferenciador entre las habilidades y competencias utilizadas entre el profesorado de la escuela urbana y rural.
	O.E. Utilizar la entrevista como una herramienta para extraer información en el ámbito de la escuela.

5. METODOLOGÍA

En primer lugar, y para conocer cuáles son las habilidades y competencias de los docentes de la escuela rural y de la escuela urbana, se decide emplear la entrevista como herramienta de extraer información dentro de la metodología cualitativa.

5.1 Participantes

La muestra está compuesta por 32 participantes, 16 docentes de escuelas urbanas de la ciudad de Zaragoza, y 16 docentes de escuelas rurales de la provincia de Huesca. Se trata de una muestra disponible debido a la situación de alerta sanitaria Covid-19, que ha influido en el número total de entrevistas realizadas.

La media de experiencia docente general de los participantes se encuentra entre el rango de edad de los 16 y 20 años ($M=18,2$; $DT=8,5$). Por ámbitos, la media de edad de los docentes de escuelas urbanas está entre el rango de edad de 21 y 25 años ($M=21,7$; $DT=8,6$) y de los docentes de escuelas rurales entre los 11 y 15 años ($M=14,6$; $DT=14,6$) de experiencia.

Otro dato a destacar es que la mayoría (15) de docentes rurales tienen experiencia en la escuela urbana, mientras que únicamente 6 docentes de la escuela urbana tienen experiencia en el ámbito rural.

Los criterios de inclusión para participar en la encuesta fueron que los participantes tenían que ser maestros de educación primaria de cualquiera de las especialidades. También que debían estar trabajando como docentes actualmente y que existiera una muestra de los dos tipos de escuelas.

5.2 Instrumento

El instrumento seleccionado es la entrevista (ver Tabla 2), realizada mediante la plataforma de Google “Google forms”, en formato online.

La entrevista es una serie de preguntas que un investigador dirige personalmente a las personas de las que solicita respuestas. Pueden ser cerradas, donde los investigadores leen una pregunta o una afirmación y después le piden al sujeto que seleccione una respuesta, o abiertas, donde los sujetos pueden responder libremente y los investigadores pueden verificar las respuestas con preguntas de comprobación (Macionis y Plummer, 2011). Por lo tanto, la entrevista realizada de este trabajo es cerrada con una parte abierta, donde reflejar aspectos no recogidos o por añadir a las propuestas pero sin verificación por parte del entrevistador.

Dicha entrevista está dividida en dos partes, una común para los dos docentes de los dos tipos de escuelas (ver Tabla 2; ítem del 1.1 al 5.9) y una segunda parte específica que es diferente para los docentes de la escuela urbana (ver Tabla 2; ítem del 6.1.1 al 6.1.7.) y rural (ver Tabla 2; ítem del 6.2.1. al 6.2.7.). Para hacer llegar las encuestas se realizaron dos formularios de Google distintos, y a cada uno de los maestros se les envió el cuestionario correspondiente dependiendo el tipo de escuela en el que se encontraban.

Dependiendo de si el maestro era de la tipología rural o urbana se les ha enviado los ítems de las preguntas generales acompañado de los ítems de las preguntas específicas dependiendo de su ámbito.

La parte común de la entrevista (ver Tabla 2; del 1 al 5) está dividida en cinco bloques diferentes, en el primero las preguntas nos dan información sociodemográfica de los docentes y en los cuatro restantes las preguntas son acerca de las habilidades y competencias cognitivas, psicopedagógicas y metodológicas, sociales y emocionales. Entre la parte común y específica, hay un total de 55 ítems. Se puede consultar en la Tabla 1 la distribución de los ítems en la entrevista.

Tabla 2.

Entrevista administrada a los docentes de la escuela rural y urbana.

BLOQUES	PREGUNTAS
1. Aspectos sociodemográficos	<p>P 1.1. ¿ Cuántos años tiene de experiencia como docente?</p> <p>P 1.2. ¿ Cuántos años tiene de experiencia en la escuela urbana?</p> <p>P 1.3. ¿ Cuántos años tiene de experiencia en la escuela rural?</p> <p>P.1.4. ¿Cuántos años lleva trabajando en el centro en el que se encuentra actualmente?</p> <p>P 1.5. ¿En qué cursos ha impartido clases durante su experiencia docente?</p> <p>P 1.6. ¿ Ha tenido algún cargo administrativo o directivo en la escuela a lo largo de su vida docente?</p> <p>P 1.7. ¿La escuela en la que se encuentra actualmente es bilingüe?</p>
2. Habilidades y competencias cognitivas	<p>P 2.1. ¿Se considera una persona creativa en el desarrollo de su actividad docente?</p> <p>P 2.2. ¿Considera que dispones de habilidades informáticas suficientes?</p> <p>P 2.3. ¿Aplica las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las clases?</p>

		P 2.4. ¿Cuál es la importancia de la enseñanza de lenguas en su escuela?
		P 2.5. ¿Cuánto te es necesario adecuar cada año los contenidos y el desarrollo de la clase a las características de su alumnado?
		P 2.6. ¿Se considera una persona motivadora?
		P 2.7. ¿Qué tipo de formación continuada realizas vinculada a las necesidades de su actividad docente?
		P 2.8. ¿Cuáles son los retos en su centro a la hora de realizar la planificación de las unidades didácticas?
3.	Habilidades y competencias psicopedagógicas metodológicas	<p>P 3.1. ¿Considera que lleva una planificación anticipada y meditada?</p> <p>P 3.2. ¿Con qué frecuencia diseña sus propios materiales?</p> <p>P 3.3. ¿Trata temas de valores humanos y del medio ambiente en sus actividades?</p> <p>P 3.4. ¿Realiza aprendizaje cooperativo en el aula?</p> <p>P 3.5. ¿Cada cuánto tiempo hay una reunión del profesorado con las familias para hablar sobre la evolución del alumnado?</p> <p>P 3.6. Normalmente, ¿Lleva las obligaciones docentes al día?</p> <p>P 3.7. ¿Existe algún problema de recursos en el centro que serían necesarios para hacer la tarea?</p> <p>P 3.8. ¿Cuál es la metodología que se utiliza en su centro?</p>
4.	Habilidades y competencias sociales	<p>P 4.1. ¿Cuál es su nivel de simpatía hacia sus compañeros/as?</p> <p>P 4.2. ¿Cuál es su nivel de simpatía hacia su alumnado?</p> <p>P 4.3. ¿Cómo de importante considera que es ser paciente en su ámbito de trabajo?</p> <p>P 4.4. ¿Cómo es su relación con las familias?</p> <p>P 4.5. ¿Cómo considera que es su cooperación con las familias?</p> <p>P 4.6. ¿Cuánto tiempo dedica a conocer personalmente y comunicarte con sus alumnos?</p> <p>P 4.7. ¿Participa en las actividades a nivel de centro?</p> <p>P 4.8. ¿Qué factores suelen afectar negativamente al clima de trabajo y la convivencia en su aula?</p> <p>P 4.9. Con relación al trabajo docente, ¿Prefiere el trabajo en equipo o el trabajo individual?</p>
5.	Habilidades y competencias emocionales	<p>P 5.1. ¿Cree que es importante que su alumnado tenga confianza contigo?</p> <p>P 5.2. ¿Se considera empático con tus alumnos?</p> <p>P 5.3. ¿Se considera empático con el profesorado?</p> <p>P 5.4. ¿Cree que consigue dar apoyo al alumnado que no alcanza su</p>

	potencial de aprendizaje o con dificultades de comportamiento, emocional o social?
	P 5.5. ¿Considera que consigue desarrollar la personalidad de su alumnado ayudándoles a adquirir un concepto ajustado de sí mismos?
	P 5.6. ¿Consigue desarrollar conductas positivas ante las adversidades de su vida diaria?
	P 5.7. ¿Consigue distinguir su vida personal de su vida laboral?
	P 5.8. ¿Qué habilidades son las más potentes en ti?
	P 5.9. ¿Algún aspecto personal puede entorpecer el desarrollo de sus tareas diarias (dificultad, temor,...)?
6. Específicas	P. 6.1.1. ¿Cuántos alumnos tiene en su aula?
6.1. Escuela urbana	P. 6.1.2. ¿Qué ventajas le ve a tener ese número de alumnos?
	P. 6.1.3. ¿Qué inconvenientes le ve a tener ese número de alumnos?
	P. 6.1.4. ¿Qué le motiva a escoger la escuela urbana?
	P. 6.1.5. ¿Qué habilidades y competencias cree que son indispensables para un docente de la escuela urbana?
	P 6.1.6. ¿Preferiría ser docente en una escuela rural?
	P 6.1.7. ¿Por qué?
6.2. Escuela rural	P. 6.2.1. ¿Cuántos alumnos tiene en su aula?
	P. 6.2.2. ¿Qué ventajas le ve a tener ese número de alumnos?
	P. 6.2.3. ¿Qué inconvenientes le ve a tener ese número de alumnos?
	P. 6.2.4. ¿Qué le motiva a escoger la escuela urbana?
	P. 6.2.5. ¿Qué habilidades y competencias cree que son indispensables para un docente de la escuela rural?
	P 6.2.6. ¿Preferiría ser docente en una escuela urbana?
	P 6.2.7. ¿Por qué?

La entrevista se estructura en 55 ítems, a continuación se exponen los tipos de preguntas.

Se han formulado preguntas cerradas y abiertas. Dentro de la tipología de preguntas cerradas, encontramos cuatro variantes y todas son de carácter obligatorio. La primera tipo Likert con un total de 24 preguntas (de P 2.1 a P 2.6, de P 3.1 a P 3.4, de P 4.1 a P 4.7 y de P 5.1 a P 5.7), teniendo en cuenta que la puntuación va de uno a diez (ver Tabla 3), la segunda, un total de 6 preguntas dicotómicas (P 1.6, P 1.7, P 3.6, P 3.7, P 6.1.6 y P 6.2.6) con opciones de respuesta "sí" o "no", la tercera, 8 preguntas de opción múltiple a elegir una (de P 1.1 a P

1.4, P 3.5, P 4.9, P 6.1.1 y P 6.2.1) y la cuarta, 13 preguntas de elección múltiple (P 1.5, P 2.7, P 3.8, P 4.8, de P 6.1.2 a P 6.1.5 y de P 6.2.2 a P 6.2.5) en las que el docente puede elegir varias opciones y además, en algunas de estas hay opción abierta para perfilar la respuesta. Y finalmente, exponer (ver Tabla x) que se han diseñado 4 preguntas abiertas (P 2.8, P 5.9, P 6.1.7 y P 6.2.7).

La entrevista requería alrededor de 20 minutos y era densa. En las dos entrevistas (urbana y rural) el número de respuestas de las preguntas abiertas ha sido menor (50%), si bien no eran de carácter obligatorio como el resto de preguntas. Y en las preguntas cerradas que permitían añadir respuestas, el uso de esa opción ha sido muy escaso (alrededor del 10%), aunque el número de opciones a elegir era amplio.

Tabla 3.

Preguntas cerradas tipo Likert con los criterios de evaluación correspondientes.

Nº DEL ÍTEM	CRITERIO DE EVALUACIÓN
P 2.1, P 2.3, P. 3.2, P 3.3, P 3.4, P 4.6, P 5.2, P 5.3, P 5.4, P 5.5, P 5.6 y P 5.7.	Siendo 1 nunca y 10 frecuentemente
P. 2.2	Siendo 1 muy pocas y 10 muchas
P. 2.4, P 4.3 y P 5.1	Siendo 1 muy poca importancia y 10 mucha
P. 2.5, P.2.6, P.3.1 y P. 4.7	Siendo 1 muy poco y 10 mucho
P 4.1 y P 4.2	Siendo 1 muy bajo y 10 muy alto
P 4.4 y P 4.5	Siendo 1 muy mala y 10 muy buena

6. RESULTADOS

Los resultados se van a presentar siguiendo el orden natural de la entrevista (ver Tabla 2). Dentro de los cinco primeros bloques (preguntas comunes), las respuestas están organizadas en gráficos en los que se ve la comparación entre la escuela urbana y la escuela rural. Excepto en los bloques específicos donde se presentan de manera independiente.

6.1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

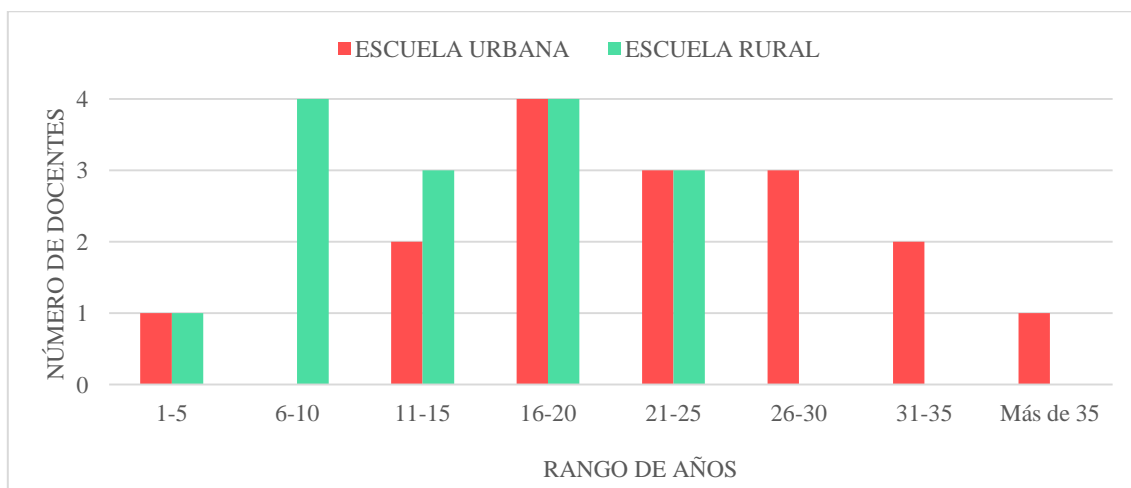
Las preguntas que se muestran a continuación tienen que ver sobre la experiencia, nivel docente y participación en la gestión escolar.

P 1.1. ¿Cuántos años tiene de experiencia como docente?

La edad media de experiencia docente del profesorado de la escuela urbana es de 21,7 años y en cambio, la del profesorado de la escuela rural es de 14,6 años. Además, destacamos que las desviación estándar de los datos de los docentes urbanos y rurales es de 8,6 y 7 años respectivamente por lo que observamos que los datos varían considerablemente.

Figura 1.

Distribución de los años de experiencia del profesorado urbano y rural.

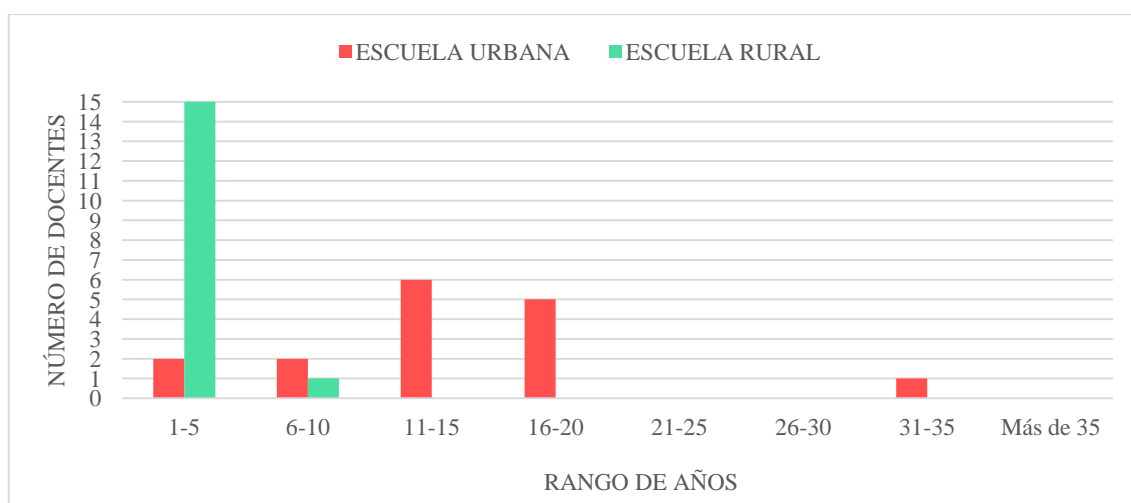


P 1.2. ¿Cuántos años tiene de experiencia en la escuela urbana?

El profesorado de la escuela urbana tiene una experiencia de 13,4 años de media a diferencia de los 2,8 años que tienen de media el profesorado rural. Y la desviación de los datos de los docentes urbanos es de 7,1 años mientras que la de los rurales es de 1,2.

Figura 2.

Distribución de los años de experiencia del profesorado urbano y rural en escuela urbana.

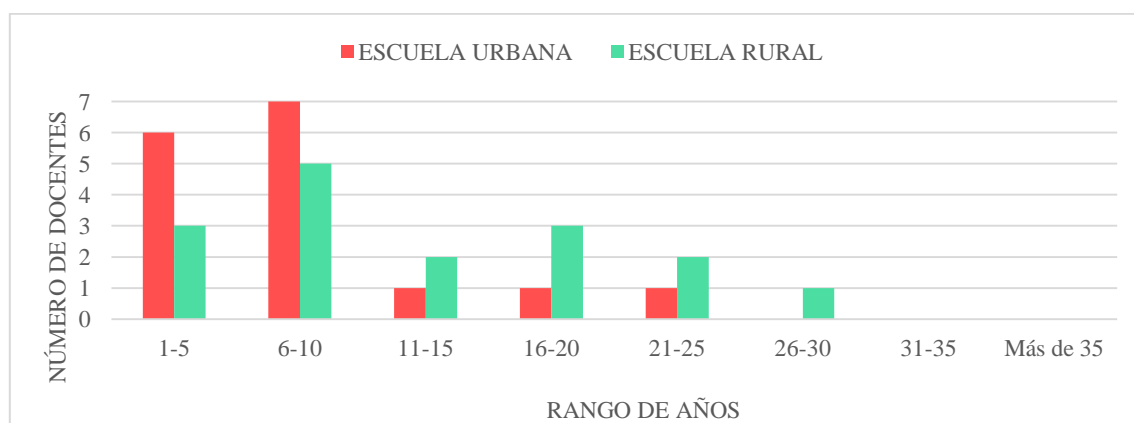


P 1.3. ¿Cuántos años tiene de experiencia en la escuela rural?

Los docentes del ámbito urbano tienen 7,5 años de experiencia media en la escuela rural y los docentes del ámbito rural, como es lógico, tienen 12,1 años de experiencia media. Los datos de la desviación son de 5,7 años en el ámbito urbano y 7,8 en el ámbito rural.

Figura 3.

Distribución de los años de experiencia del profesorado urbano y rural en escuela rural.

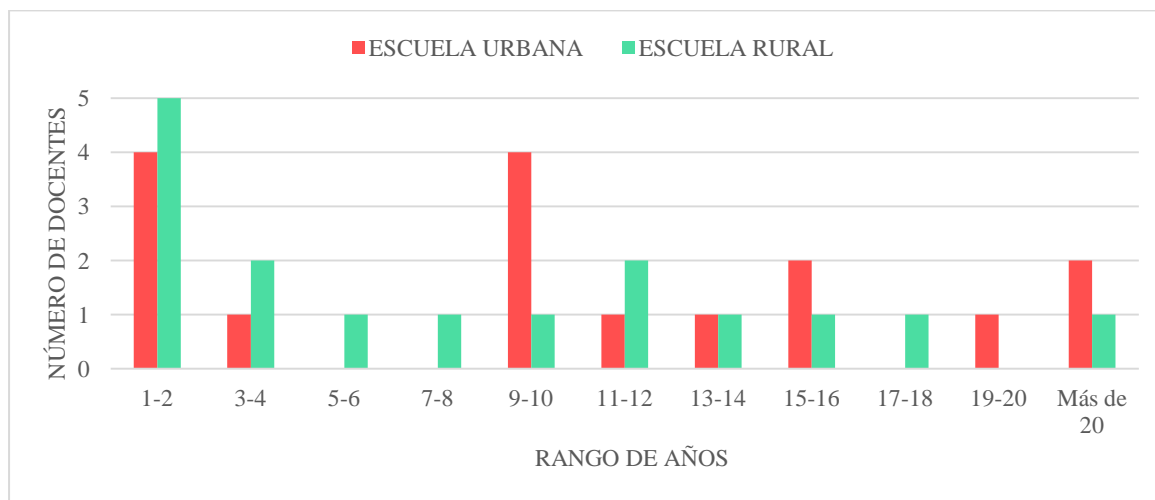


P 1.4. ¿Cuántos años lleva trabajando en el centro en el que se encuentra actualmente?

De media, los docentes de la escuela urbana llevan 10,1 años trabajando en el mismo centro y los docentes de la escuela rural 7,9 años. Además, la desviación de ambos tipos de docentes es muy parecida, 6,8 años los docentes urbanos y 6,3 los rurales.

Figura 4.

Distribución de los años trabajados del profesorado urbano y rural en el centro en el que imparten su docencia actualmente.

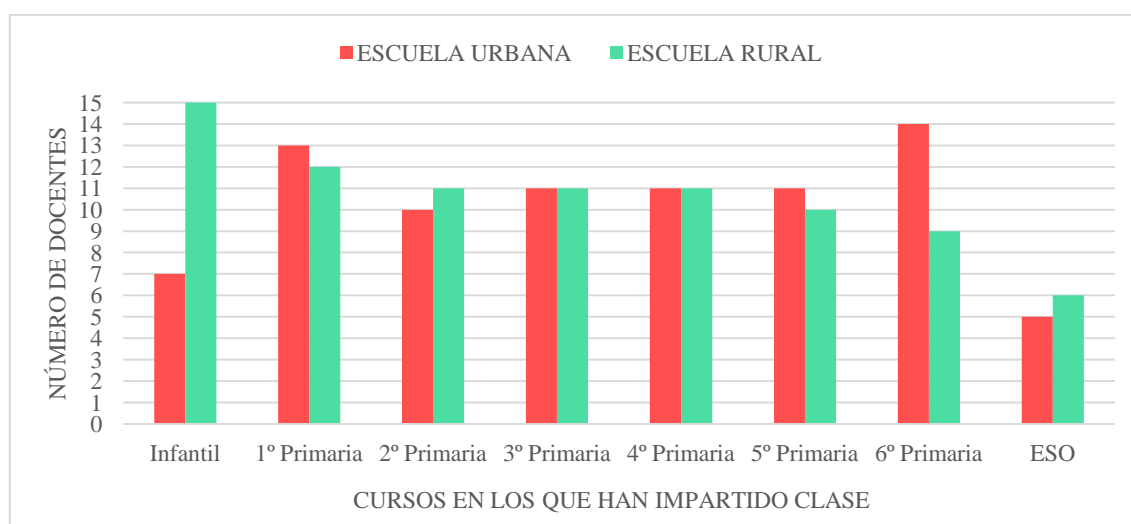


P 1.5. ¿En qué cursos ha impartido clases durante su experiencia docente?

La mayoría de los docentes entrevistados de la escuela urbana (14) han impartido clase en educación primaria, pero en concreto, por el curso que más han pasado es 6º de primaria y de los docentes de la escuela rural, la mayoría (15) han impartido clase alguna vez en educación infantil.

Figura 5.

Distribución de los cursos en los que han impartido clase el profesorado urbano y rural.

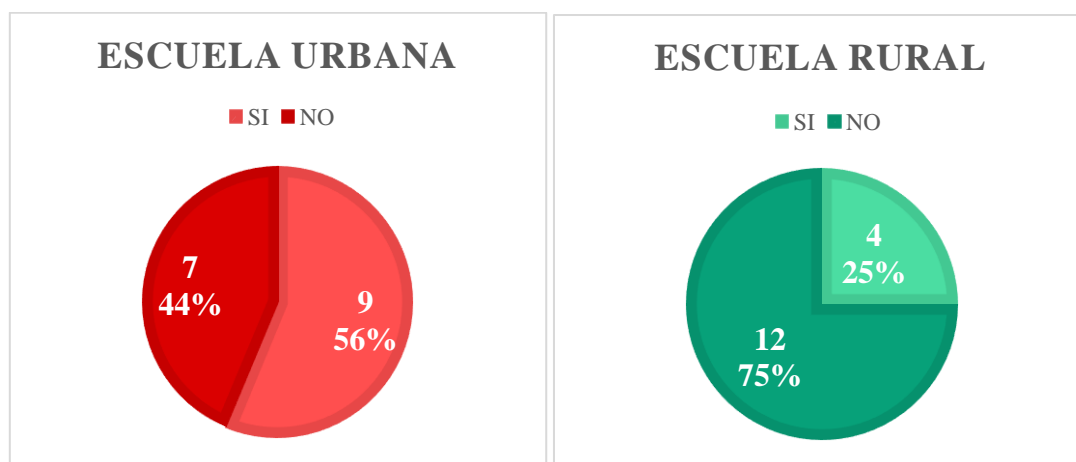


P 1.6. ¿ Ha tenido algún cargo administrativo o directivo en la escuela a lo largo de su vida docente?

En la figura 6 se puede ver una distribución diferenciada de los docentes urbanos y rurales que han respondido "SI" y de los que han respondido "NO" en la pregunta.

Figura 6.

Participación en órganos directivos.

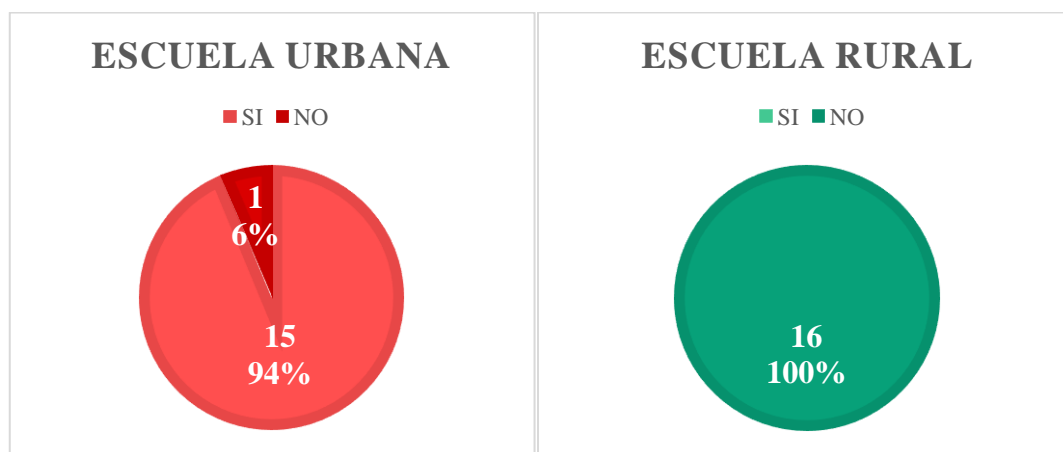


P 1.7. ¿La escuela en la que se encuentra actualmente es bilingüe?

En la figura 7 se puede observar el número y porcentaje de los docentes urbanos y rurales que han respondido que "SI" que se encuentran en una escuela bilingüe y los que han respondido que su escuela "NO" es bilingüe.

Figura 7.

Enseñanza bilingüe.



6.2 HABILIDADES Y COMPETENCIAS COGNITIVAS

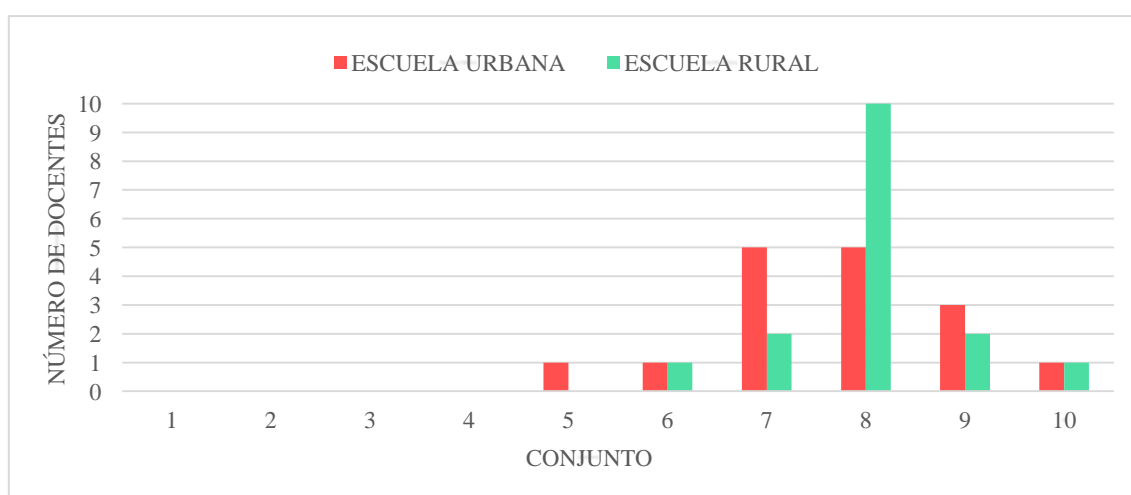
Las siguientes preguntas son acerca de la creatividad, formación, competencias informáticas, en idiomas y adaptación al alumnado.

P 2.1. ¿Se considera una persona creativa en el desarrollo de su actividad docente?

La media de autopercepción de la creatividad en los docentes de la escuela urbana es de 7,68 puntos, un poco por debajo de los docentes de la escuela rural (8). Y la desviación típica de ambos también es parecida, 1,2 y 0,8 puntos respectivamente.

Figura 8.

Escala de auto-percepción de creatividad en el desarrollo docente.

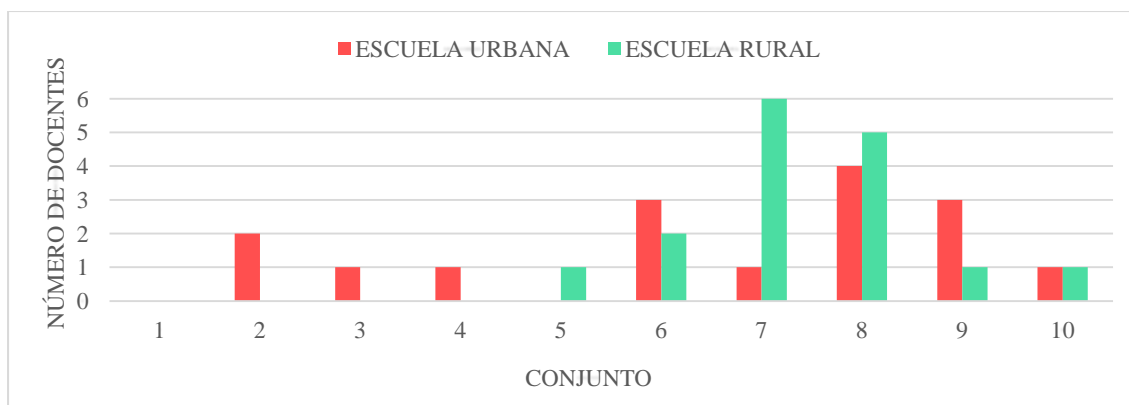


P 2.2. ¿Considera que dispones de habilidades informáticas suficientes?

De media, los docentes de la escuela urbana consideran que disponen de habilidades informáticas un 6,56 en una escala del 1 al 10; y los docentes de la escuela rural un 7,35, casi un punto por encima. Además, la desviación típica es mayor en la escuela urbana (2,5) que en la rural (1,2).

Figura 9.

Escala de autopercepción de habilidades informáticas.

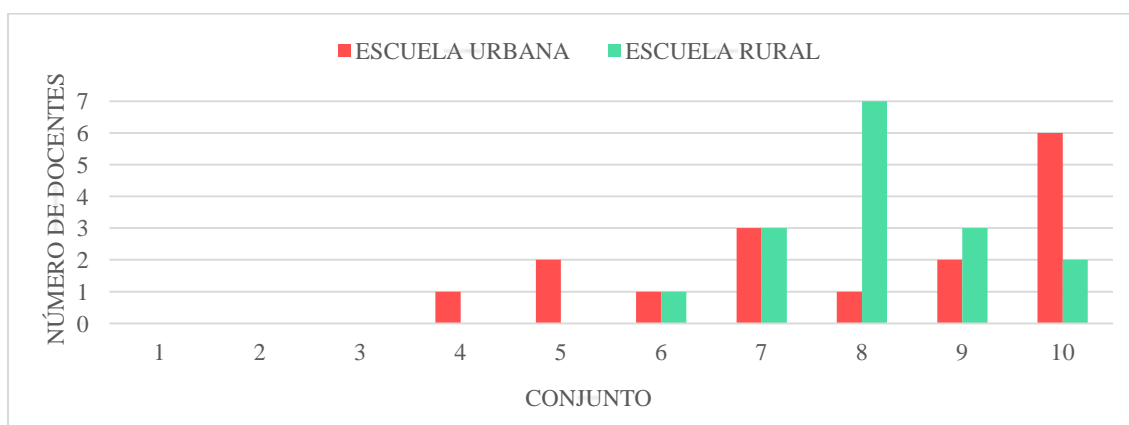


P 2.3. ¿Aplica las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las clases?

Los docentes urbanos aplican las TICs en el aula una media de 7,93 sobre 10 con una desviación de 2,11 y los docentes rurales una media de 8,12 con una desviación de 1.

Figura 10.

Escala de aplicación de las TICs en el aula.

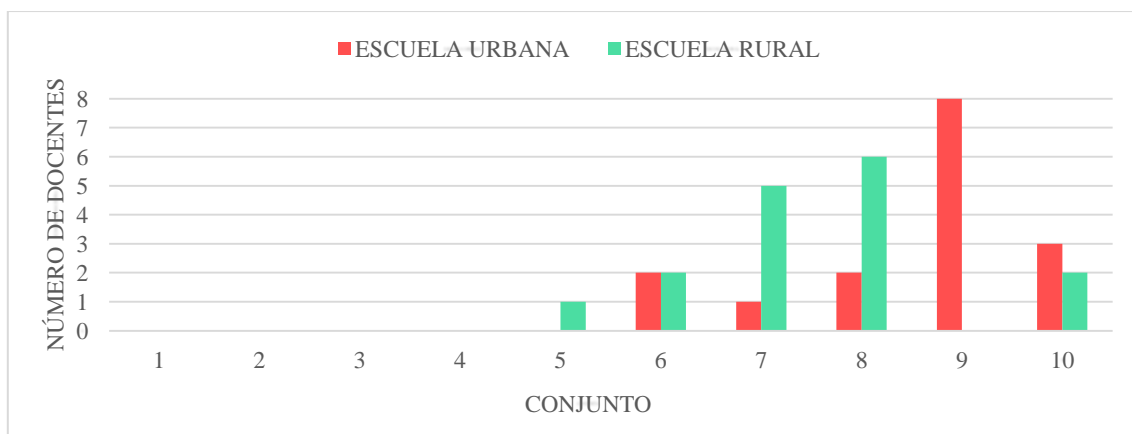


P 2.4. ¿Cuál es la importancia de la enseñanza de lenguas en su escuela?

Para los docentes de la escuela urbana, la enseñanza de lenguas en la escuela tiene una importancia de 8,56 sobre diez con una desviación de 1,26; mientras que para los docentes de la escuela rural es de 7,5 con una desviación de 1,31.

Figura 11.

Escala de importancia de la enseñanza de lenguas.

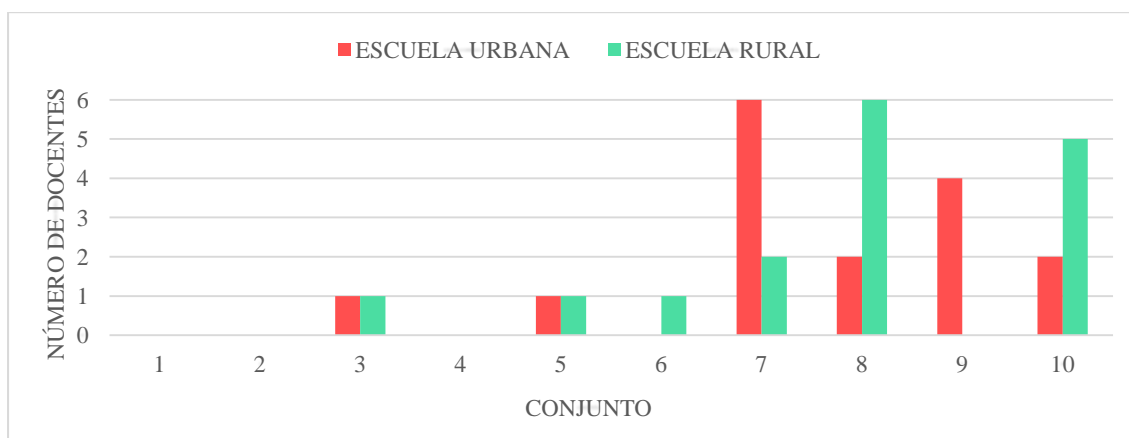


P 2.5. ¿Cuánto te es necesario adecuar cada año los contenidos y el desarrollo de la clase a las características de su alumnado?

Los docentes del ámbito urbano adecuan los contenidos y el desarrollo de la clase a las características de su alumnado una media de 7,62 sobre 10, muy igualado a la media del ámbito rural que es 7,87. Además, la desviación de los datos de la escuela urbana es de 1,82 y de la escuela rural de 1,99.

Figura 12.

Escala de adecuación de los contenidos y desarrollo de la clase al alumnado.

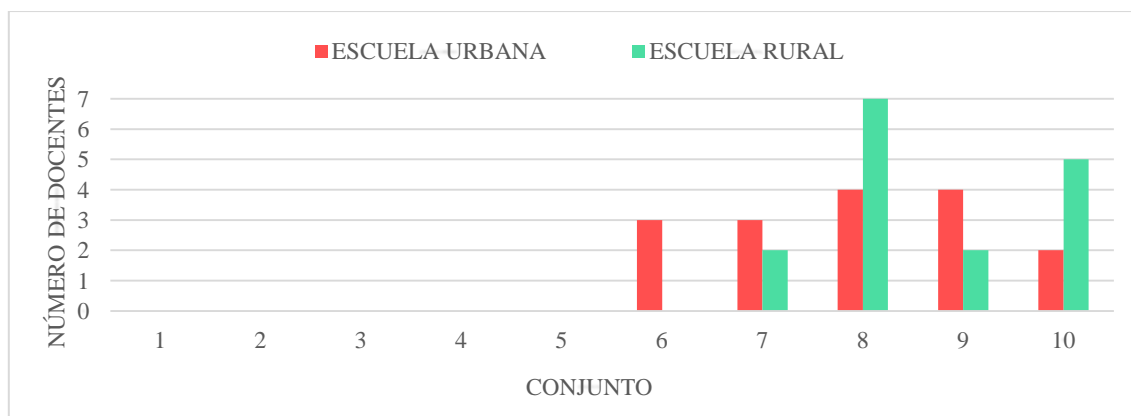


P 2.6. ¿Se considera una persona motivadora?

La auto percepción de la motivación es en los docentes de la escuela urbana 7,93 de media con una desviación de 1,34, y de la escuela rural la media es de 8,62 sobre 10 con una desviación de 1,08.

Figura 13.

Escala de auto percepción de motivación hacia los alumnos.

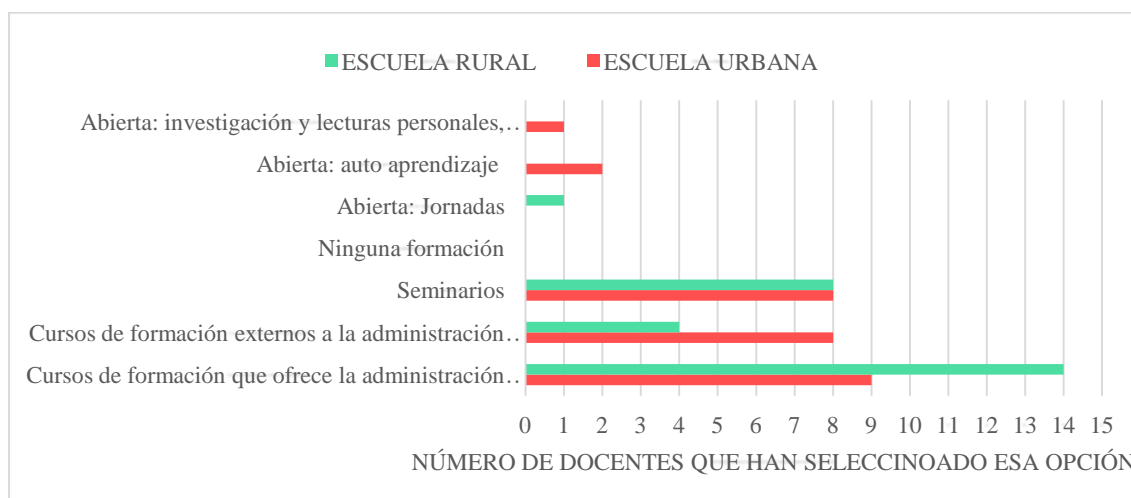


P 2.7. ¿Qué tipo de formación continuada realizas vinculada a las necesidades de su actividad docente?

La forma por la que más docentes del ámbito rural (14) y urbano (9) realizan sus formaciones es mediante cursos de formación que ofrece la administración educativa

Figura 14.

Distribución de tipos de formación realizados.

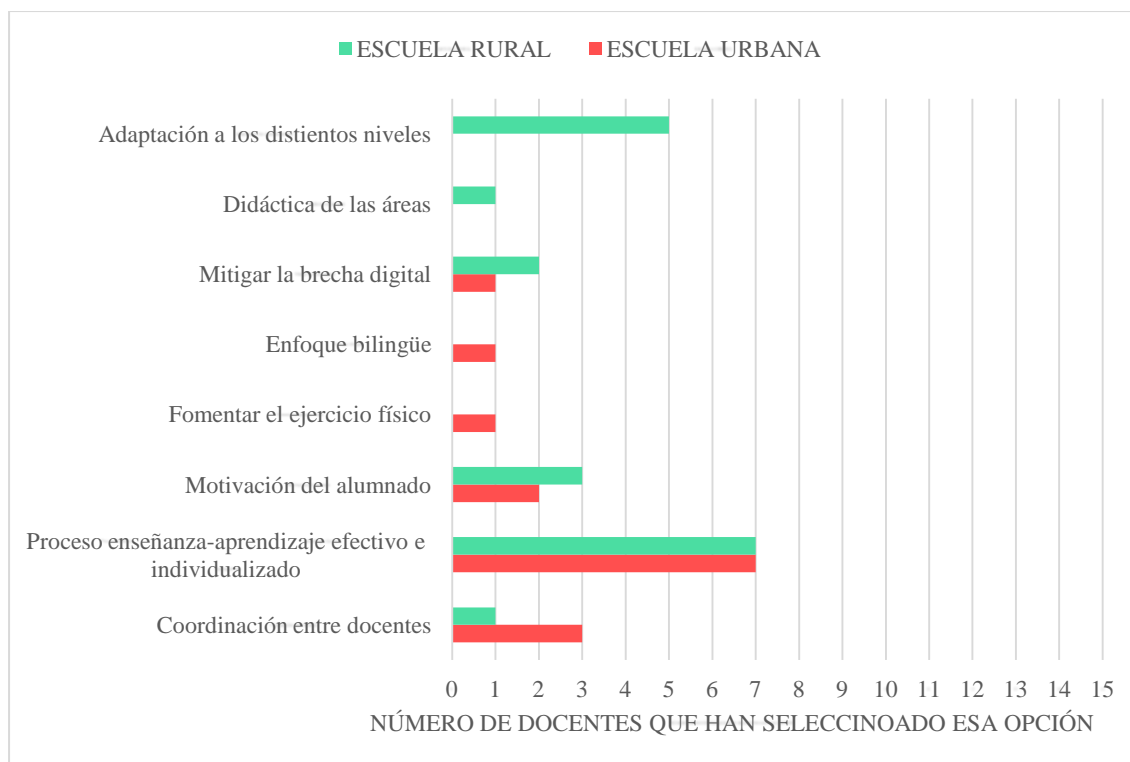


P 2.8. ¿Cuáles son los retos en su centro a la hora de realizar la planificación de las unidades didácticas?

Los retos más seleccionados (7) por los docentes de ambas escuelas a la hora de realizar la planificación de las unidades didácticas es realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma efectiva e individualizada. Se puede consultar en la figura 15.

Figura 15.

Distribución de los retos en la planificación de unidades didácticas.



6.3 HABILIDADES Y COMPETENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS

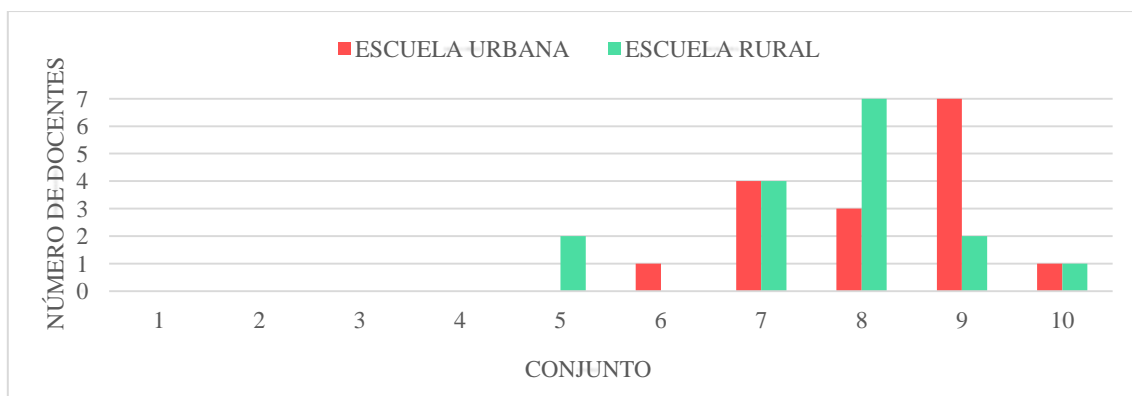
Las preguntas que se van a mostrar tratan la planificación docente y auto planificación, herramientas y recursos docentes, educación cooperativa y en valores.

P 3.1. ¿Considera que lleva una planificación anticipada y meditada?

El docente urbano considera que lleva una planificación anticipada y meditada una media de 8,18 sobre 10 con una desviación de 1,10 y en cambio, el docente rural, lo considera una media de 7,62 con una desviación de 1,31.

Figura 16.

Escala de auto percepción de la planificación.

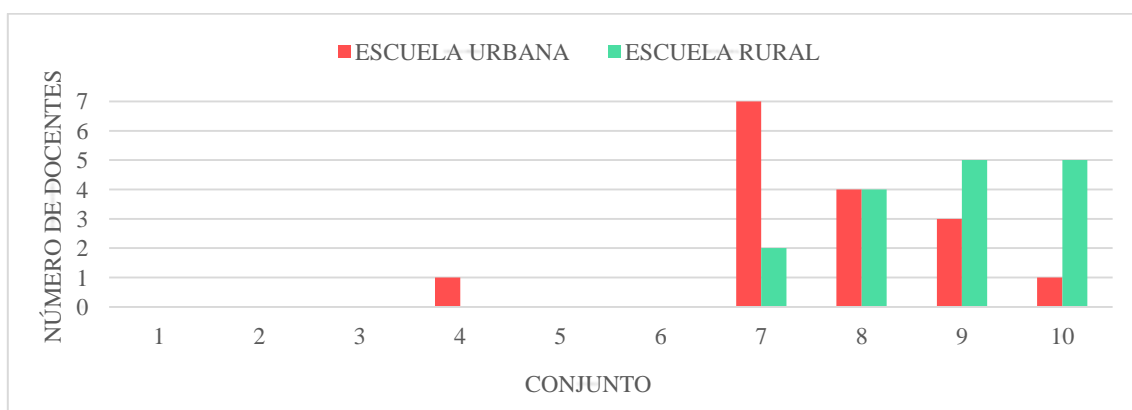


P 3.2. ¿Con qué frecuencia diseña sus propios materiales?

El docente de la escuela urbana, diseña sus propios materiales con una frecuencia media de 7,62 sobre 10 y la dispersión entre los datos es de 1,36, y el docente de la escuela rural, una media de 8,81 con una dispersión de 1,04.

Figura 17.

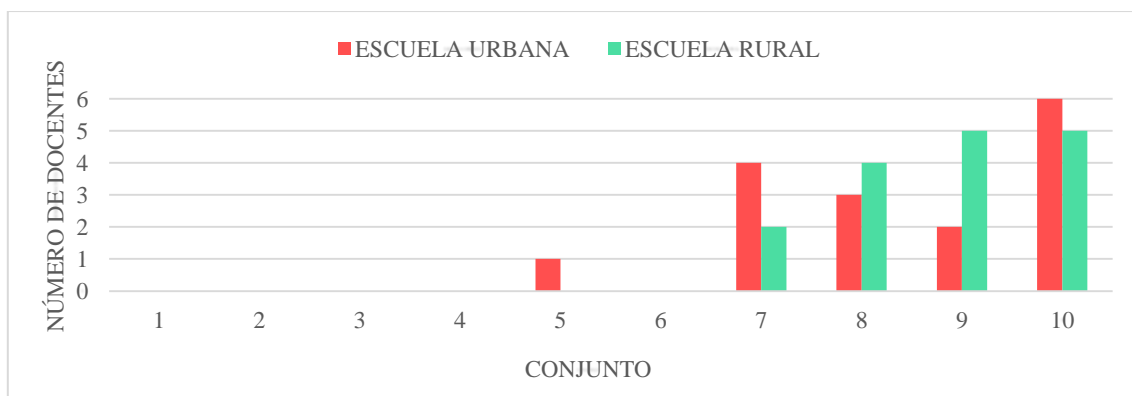
Escala de frecuencia en el diseño de materiales.



P 3.3. ¿Trata temas de valores humanos y del medio ambiente en sus actividades? De media, el profesorado urbano trata temas de valores humanos y medio ambiente un 8,43 sobre 10 con una variación entre los datos de 1,54; y el profesorado rural un 8,81 sobre 10 con una variación de 1,04.

Figura 18.

Escala de dedicación a temas de valores humanos y medio ambiente en el aula.

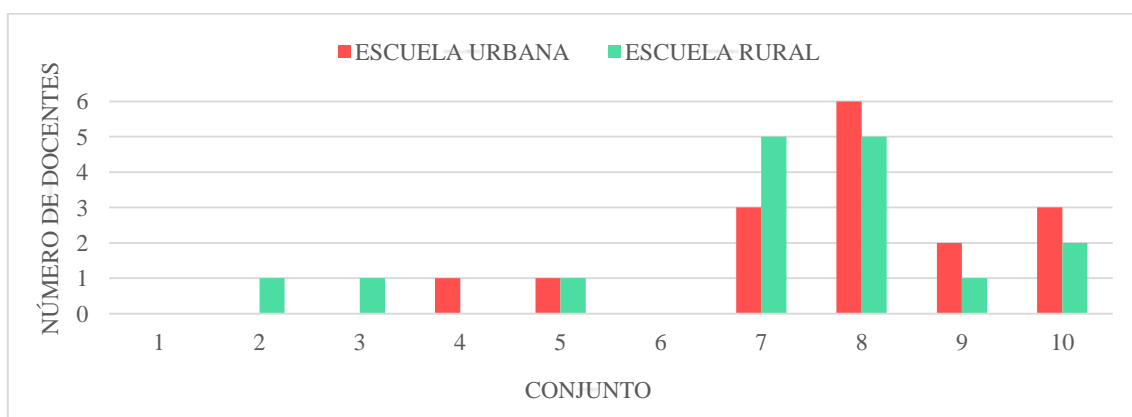


P 3.4.¿Realiza aprendizaje cooperativo en el aula?

En cuanto a el uso de la metodología aprendizaje cooperativo en el aula, los docentes urbanos la utilizan una media de 7,78 sobre 10 obteniendo una desviación de 1,66 y los docentes rurales un valor muy parecido, un 7,12 sobre 10 con una desviación de 2,18.

Figura 19.

Escala de aprendizaje cooperativo en el aula.

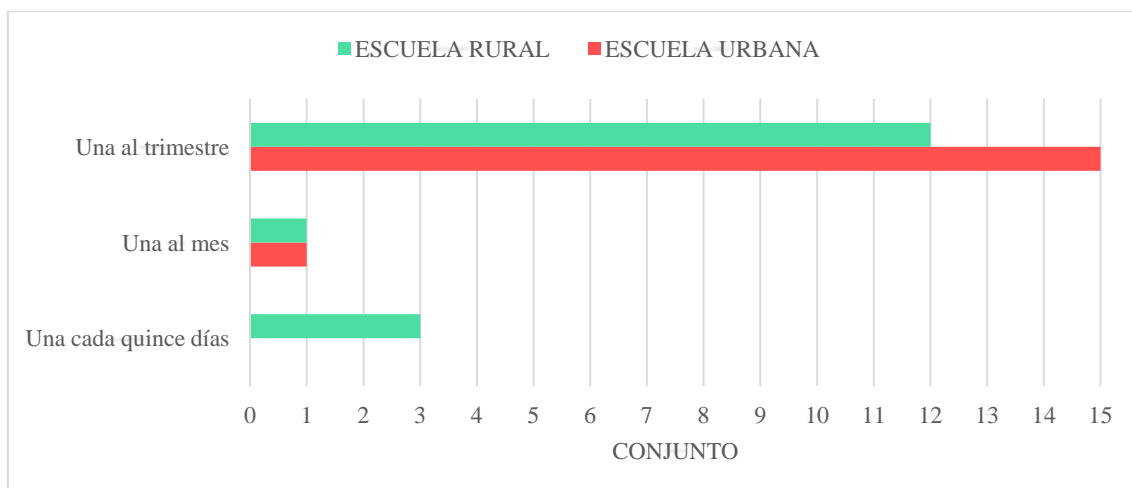


P 3.5. ¿Cada cuánto tiempo hay una reunión del profesorado con las familias para hablar sobre la evolución del alumnado?

La mayoría (15) de los docentes urbanos realiza una reunión al trimestre con las familias, al igual que los docentes rurales (12), aunque de estos, mayor porcentaje realiza una reunión cada menos de quince días (4).

Figura 20.

Distribución por tiempo transcurrido entre reuniones de profesorado con las familias.

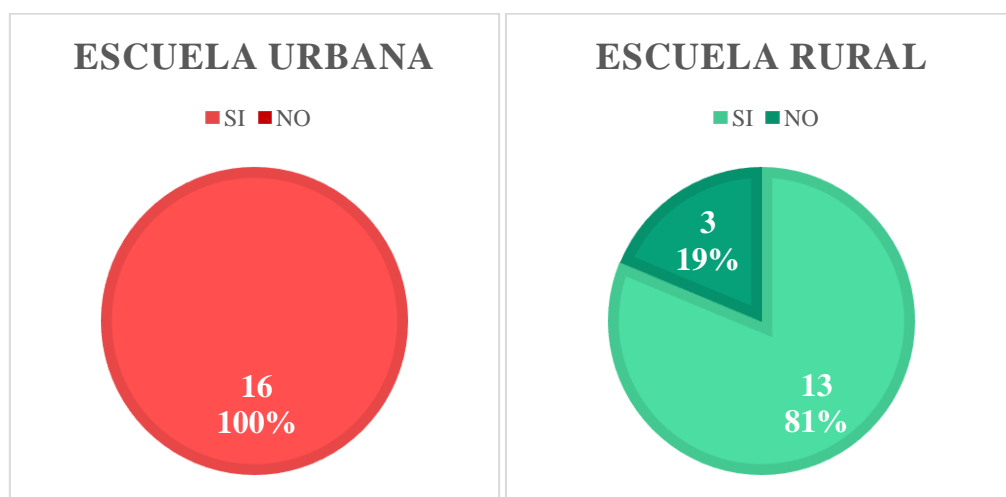


P 3.6. Normalmente, ¿Lleva las obligaciones docentes al día?

En la figura se puede ver una distribución diferenciada de los docentes urbanos y rurales que han respondido "SI" a llevar las obligaciones docentes al día y de los que han respondido que "NO".

Figura 21.

Obligaciones docentes al día.



P 3.7. ¿Existe algún problema de recursos en el centro que serían necesarios para hacer la tarea?

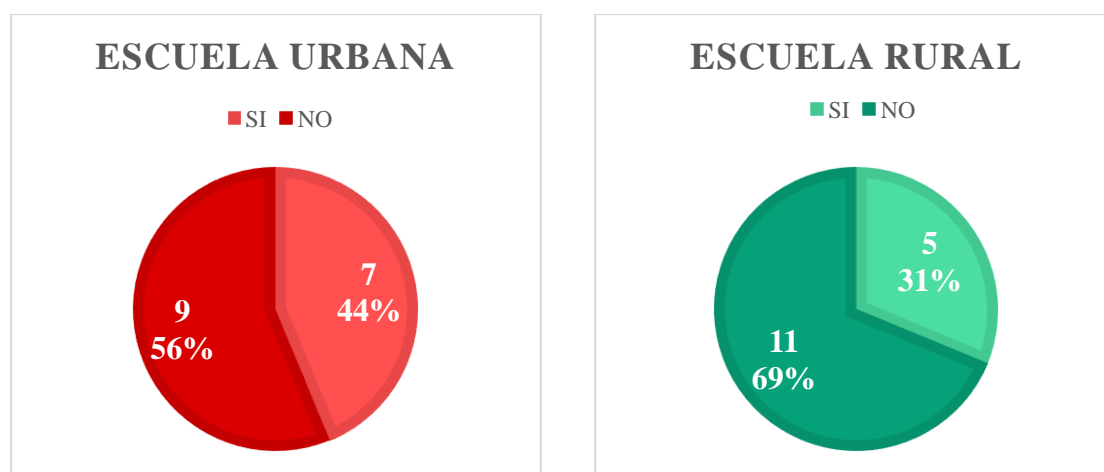
En la figura 22 se ve la distribución del profesorado urbano y rural que ha respondido "SI" o "NO" a la pregunta.

Los docentes que respondieran "SI" en la pregunta, debían añadir cuales son los problemas de recursos del centro necesarios para hacer la tarea. Los siete docentes de la

escuela urbana añadieron que faltaba material informático, material manipulativo, material para alumnado TEA y recursos humanos. Y los cinco docentes de la escuela rural añadieron que faltaba material informático, recursos humanos y sobre todo material manipulativo.

Figura 22.

Existencia de problemas de recursos.

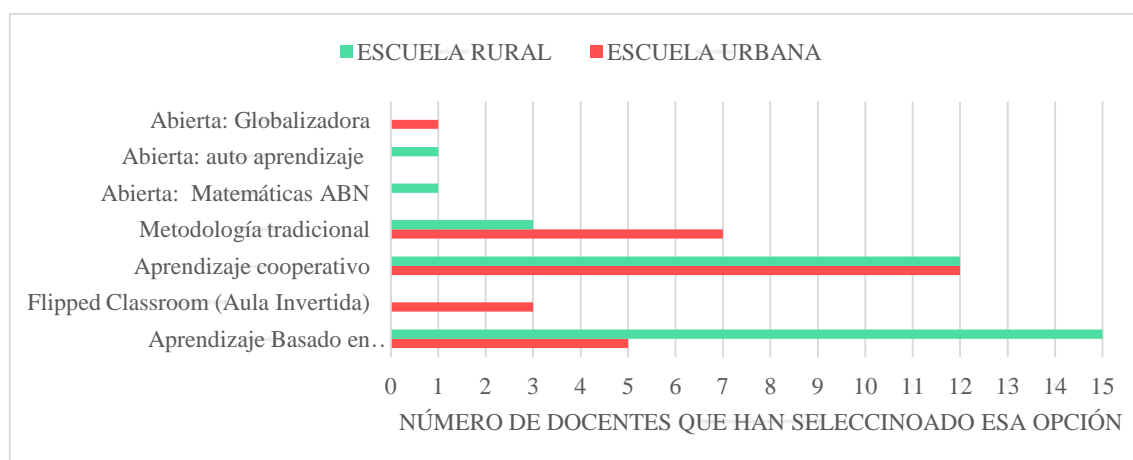


P 3.8. ¿Cuál es la metodología que se utiliza en su centro?

Las metodologías más utilizadas por las escuelas urbanas es el aprendizaje cooperativo (12) y la metodología tradicional (7). Y la más utilizada en las escuelas rurales es el aprendizaje basado en proyectos (15) y de nuevo el aprendizaje cooperativo (12).

Figura 23.

Distribución de las metodologías utilizadas.



6.4 HABILIDADES Y COMPETENCIAS SOCIALES

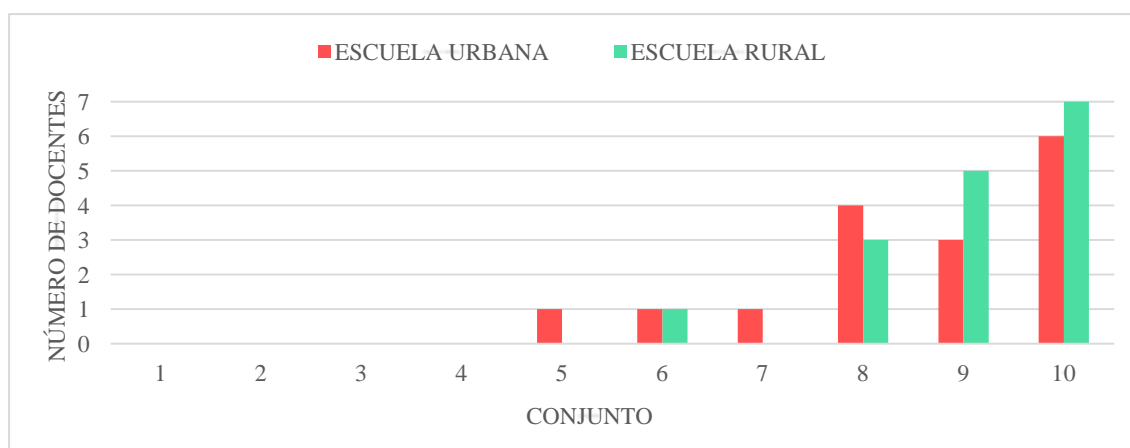
Las preguntas presentadas a continuación son acerca de actitudes socio-personales la paciencia, relación con el grupo, relación con familias, trabajo en equipo y forma de trabajo.

P 4.1. ¿Cuál es su nivel de simpatía hacia sus compañeros/as?

Los docentes de la escuela urbana consideran que su nivel medio de simpatía hacia sus compañeros es de 8,56 sobre 10 con una dispersión entre los datos de 1,54, y sin embargo, el de los docentes de la escuela rural un 9,06 sobre 10 con una dispersión de 1,12.

Figura 24.

Escala de auto percepción de la simpatía hacia los compañeros.

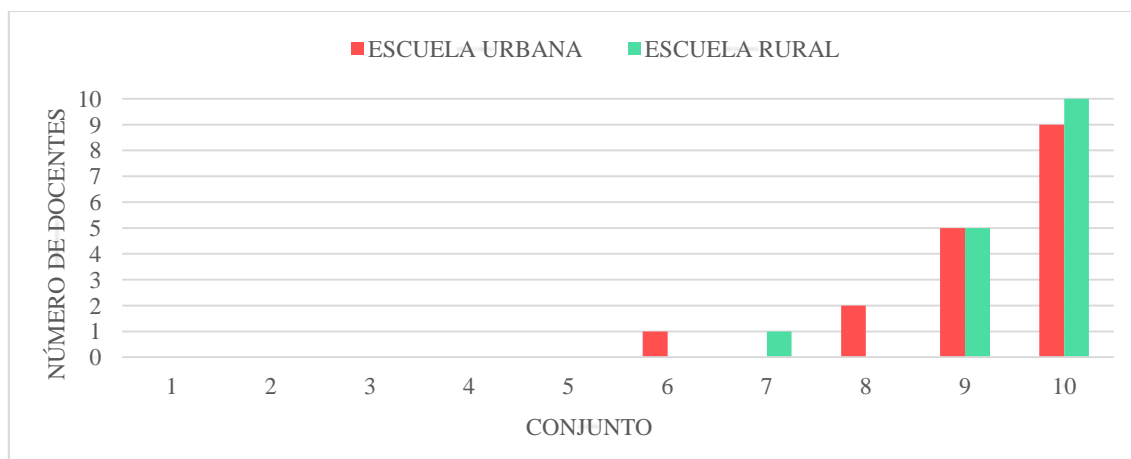


P 4.2. ¿Cuál es su nivel de simpatía hacia su alumnado?

El profesorado urbano, considera que su nivel medio de simpatía hacia su alumnado es de 9,43 sobre 10, mientras que el del profesorado rural es ligeramente mayor, 9,5 sobre 10. Además, la variación entre los resultados de la escuela urbana es de 0,72 y de 0,81 de la escuela rural.

Figura 25.

Escala de auto percepción de la simpatía hacia el alumnado.

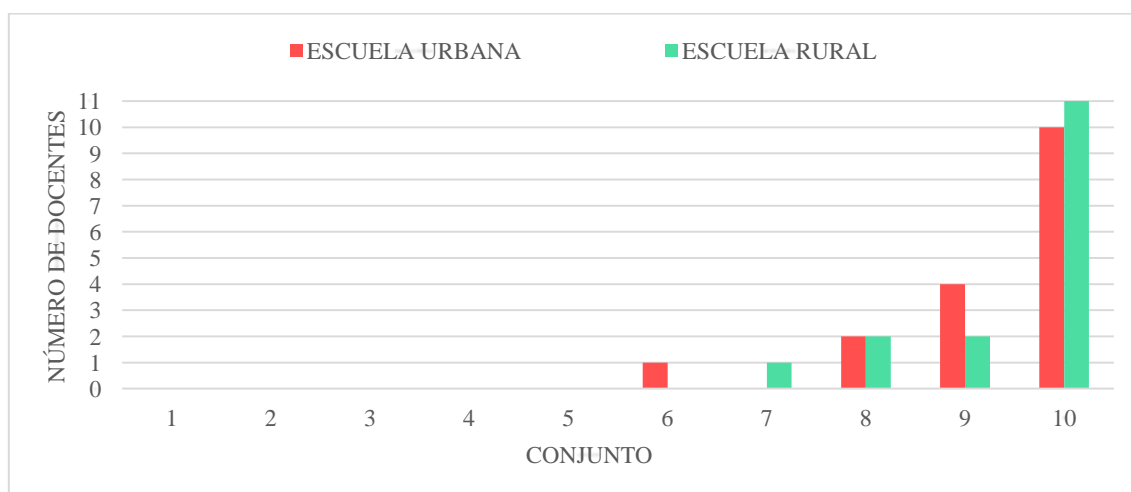


P 4.3. ¿Cómo de importante considera que es ser paciente en su ámbito de trabajo?

Para el profesorado urbano, la paciencia en su ámbito de trabajo tiene una importancia media de 9,5 sobre 10 y la desviación es de 0,73 y para el profesorado rural un 9,43 sobre 10 con una desviación de 0,96.

Figura 26.

Escala de la importancia de la paciencia en el ámbito educativo.

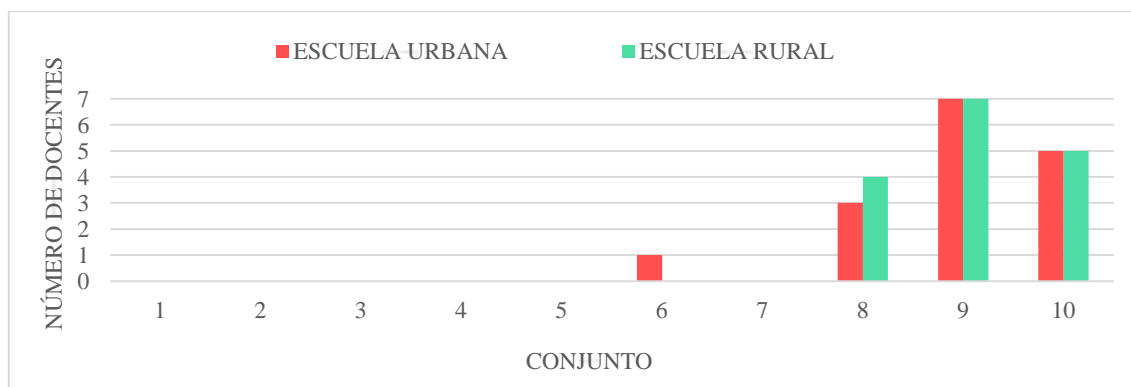


P 4.4. ¿Cómo es su relación con las familias?

La relación de los docentes con las familias es de un 8,93 sobre 10 de media en la escuela urbana y de un 9,06 en la escuela rural. Y la desviación estándar entre los datos obtenidos es de 1,06 y 0,77 respectivamente.

Figura 27.

Escala de relación con las familias.

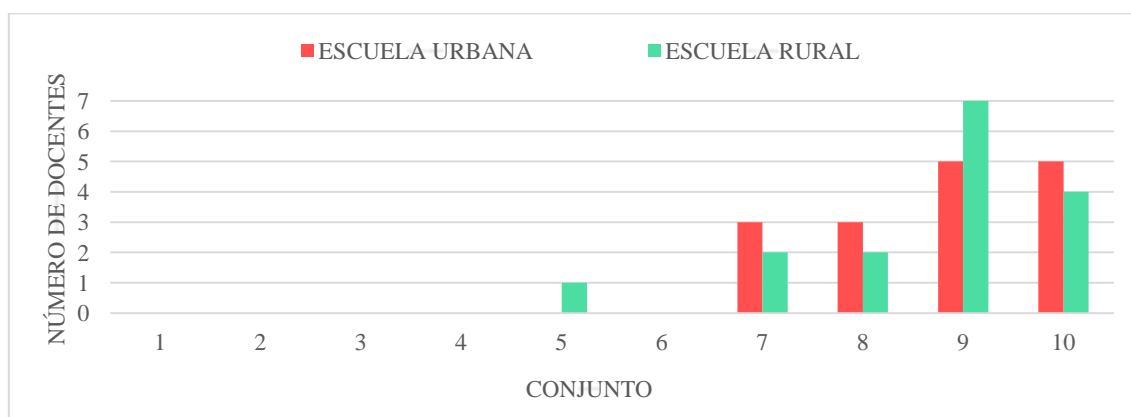


P 4.5. ¿Cómo considera que es su cooperación con las familias?

La cooperación de los docentes con las familias es de un 8,87 sobre 10 de media en la escuela urbana con una variación de 1,12 y de un 9,18 en la escuela rural con una variación de 1,36.

Figura 28.

Escala de cooperación con las familias.

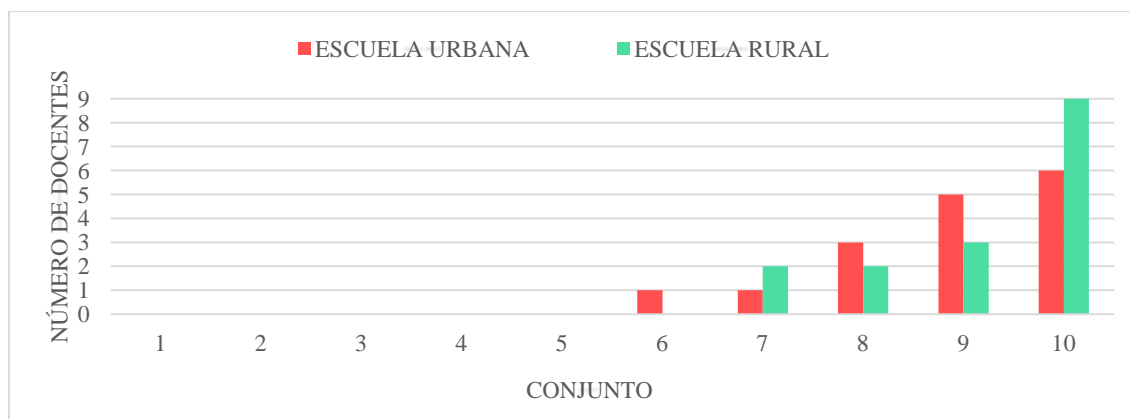


P 4.6. ¿Cuánto tiempo dedica a conocer personalmente y comunicarte con sus alumnos?

De media, los docentes urbanos dedican el valor de 8,97 sobre 10 a conocer y comunicarse con los alumnos con una dispersión entre los datos de 1,20 y los docentes rurales, el valor de 9,18 sobre 10 con una dispersión de 1,10.

Figura 29.

Escala de dedicación al conocimiento y comunicación con los alumnos.

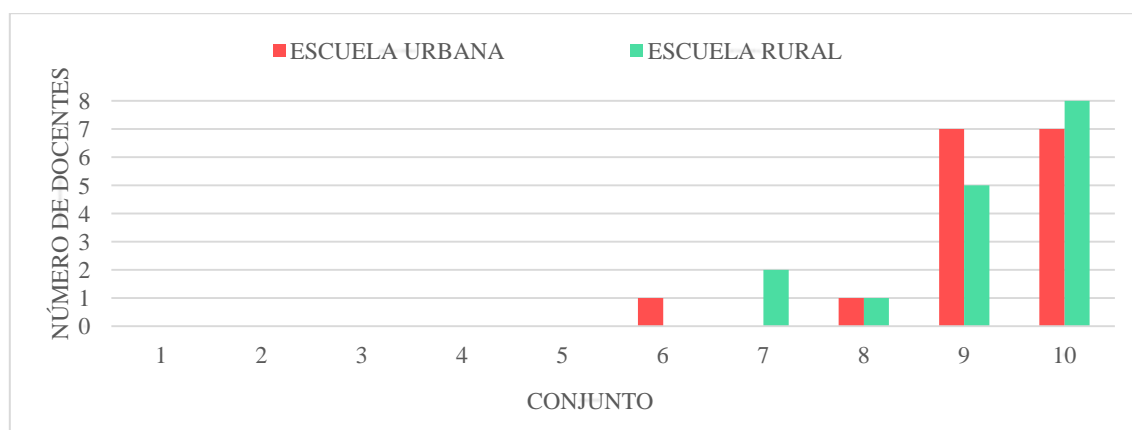


P 4.7. ¿Participa en las actividades a nivel de centro?

Los docentes de ambas escuelas, participan de media un 9,18 sobre 10 en las actividades a nivel de centro y la desviación estándar también es de 1,04 en los dos ámbitos.

Figura 30.

Escala de la participación en actividades de centro.

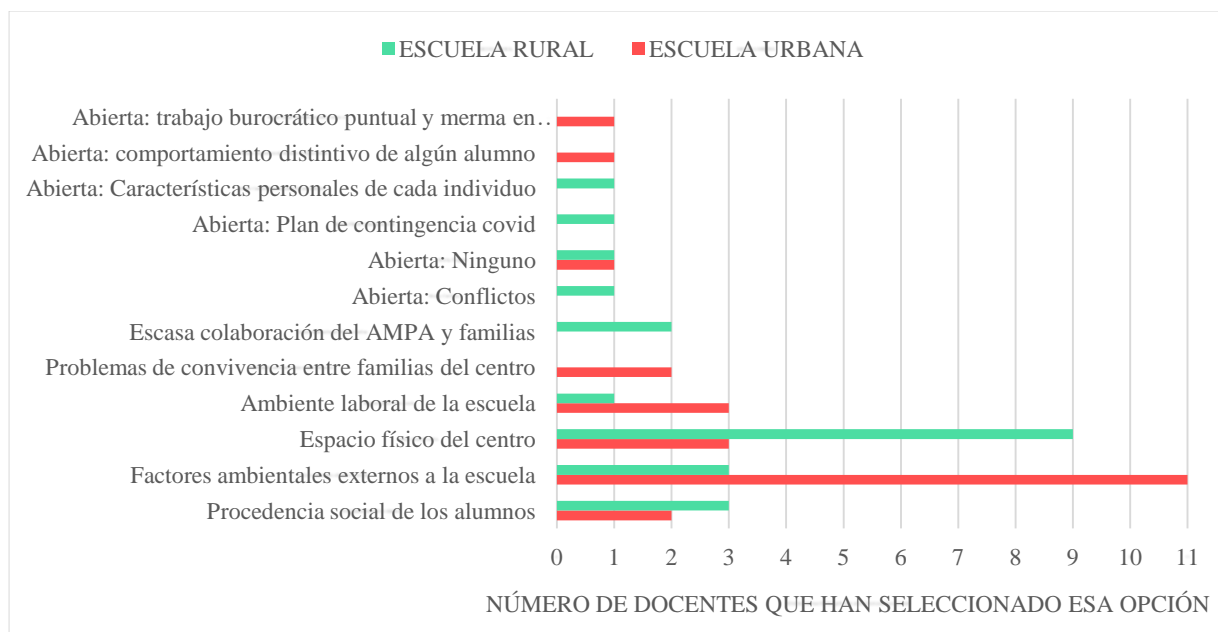


P 4.8. ¿Qué factores suelen afectar negativamente al clima de trabajo y la convivencia en su aula?

Para los docentes de la escuela urbana, los factores ambientales externos son los que más afectan negativamente al clima de trabajo (11), mientras que para los docentes de la escuela rural es el espacio físico del aula (9).

Figura 31.

Distribución de los factores que afectan negativamente al clima y la convivencia.

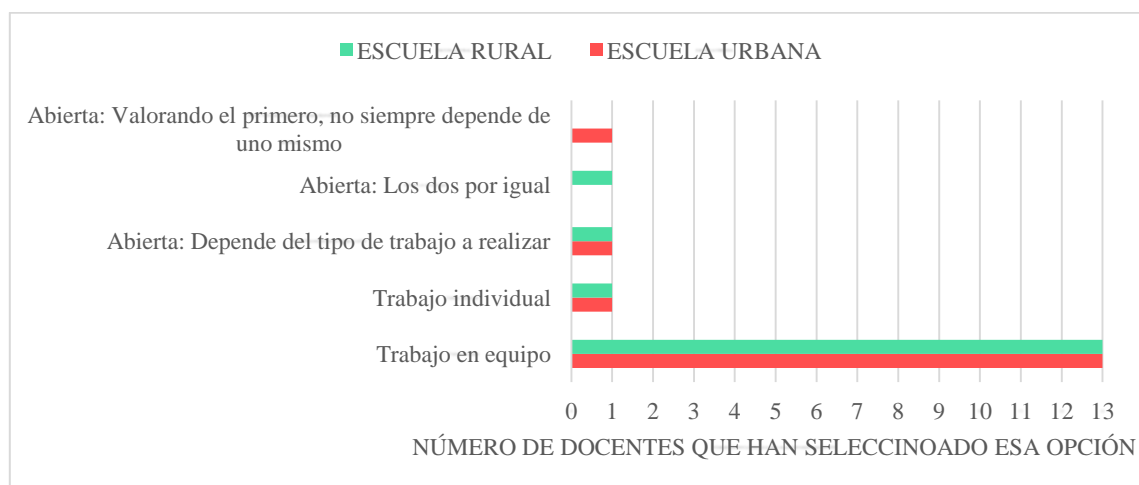


P 4.9. Con relación al trabajo docente, ¿Prefiere el trabajo en equipo o el trabajo individual?

En ambas escuelas, los participantes de la entrevista prefieren el trabajo en equipo (13) y únicamente un docente de cada tipo de escuela prefiere el trabajo individual.

Figura 32.

Distribución en la forma de trabajo.



6.5 HABILIDADES Y COMPETENCIAS EMOCIONALES

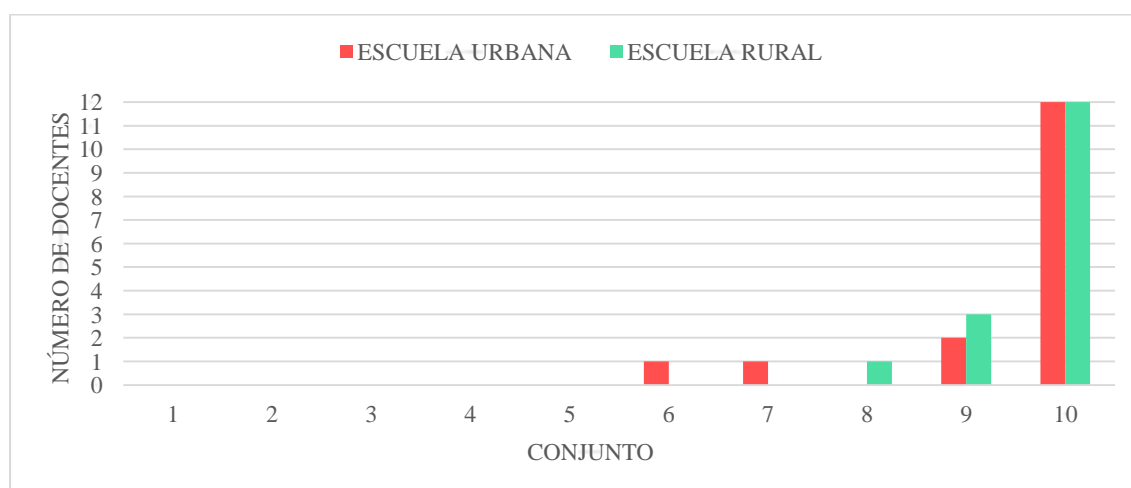
Las preguntas que se muestran a continuación son acerca de las habilidades destacables y dificultades personales, confianza y empatía, desarrollo de habilidades en alumnos y distinción entre vida laboral y personal.

P 5.1. ¿Cree que es importante que su alumnado tenga confianza contigo?

Los docentes de la escuela urbana y escuela rural, consideran de media un 9,43 y un 9,68 respectivamente el nivel de importancia que tiene la confianza del alumnado con ellos. Y la desviación de sus datos es de 1,20 en la escuela urbana y simplemente de 0,60 en la escuela rural.

Figura 33.

Escala de la importancia de la confianza del el alumnado con los docentes.

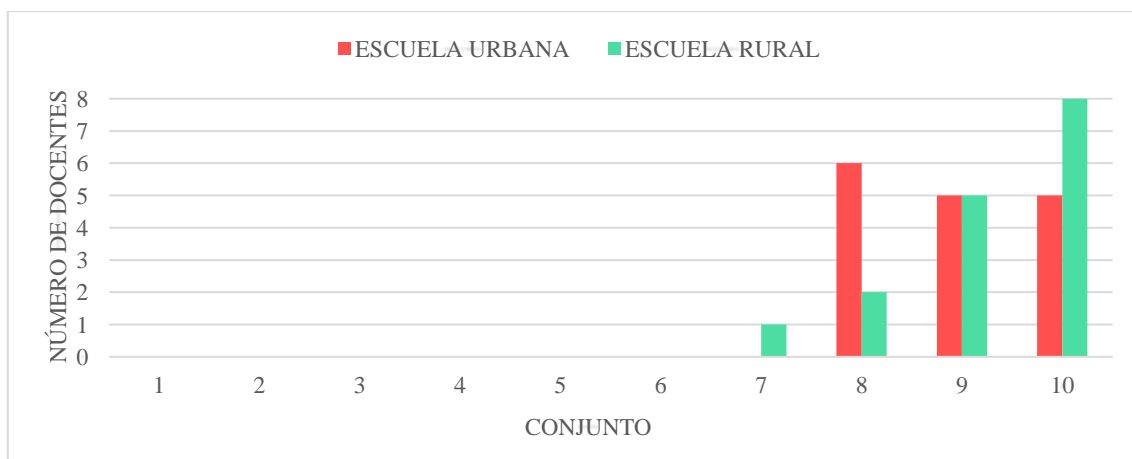


P 5.2. ¿Se considera empático con tus alumnos?

Los docentes del ámbito urbano, se consideran de media un 8,93 sobre 10 de empáticos con sus alumnos y la variación de esos datos es de 0,85; mientras que los docentes del ámbito rural se consideran de media un 9,25 y la variación de los datos es de 0,93.

Figura 34.

Escala de auto percepción de la empatía con los alumnos.

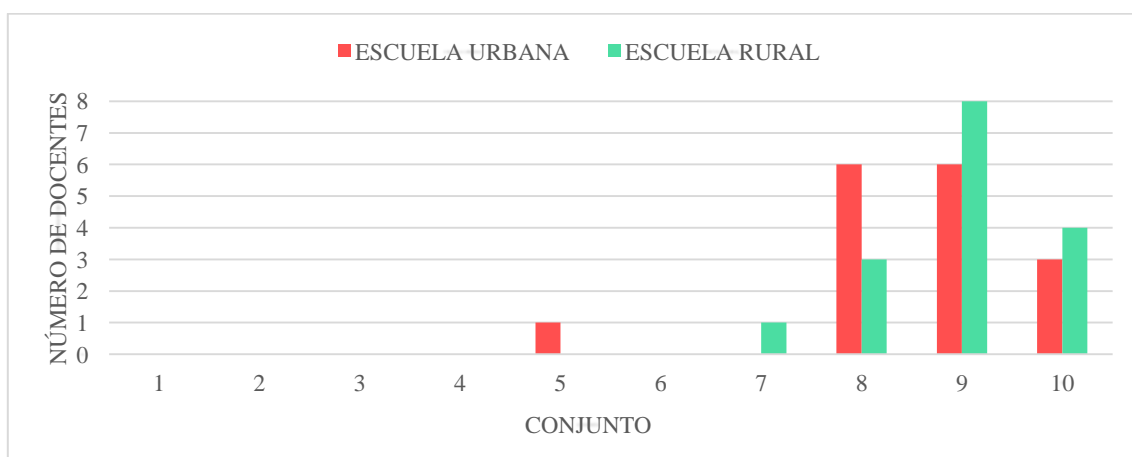


P 5.3. ¿Se considera empático con el profesorado?

En este caso, los docentes de la escuela urbana se consideran de media un 8,56 sobre 10 de empáticos con el profesorado con una desviación de 1,20 y los docentes de la escuela rural un 8,93 sobre 10 con una desviación de 0,85.

Figura 35.

Escala de auto percepción de la empatía con el profesorado.

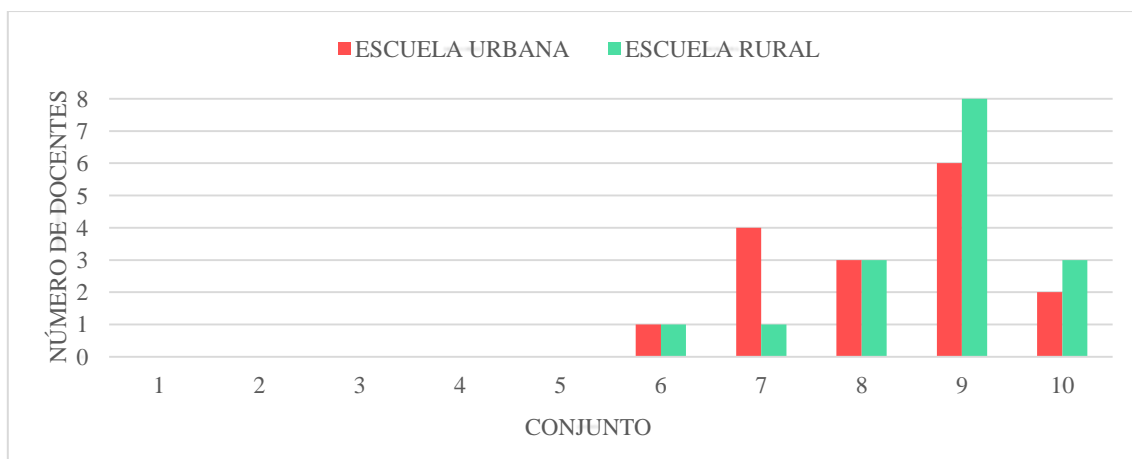


P 5.4. ¿Cree que consigue dar apoyo al alumnado que no alcanza su potencial de aprendizaje o con dificultades de comportamiento, emocional o social?

Según los resultados, el profesorado urbano considera que consigue dar apoyo al alumnado en un 8,25 sobre 10 de media con una dispersión entre los datos de 1,18 y el profesorado rural, un 8,68 con una dispersión de 1,07.

Figura 36.

Escala de apoyo al alumnado.

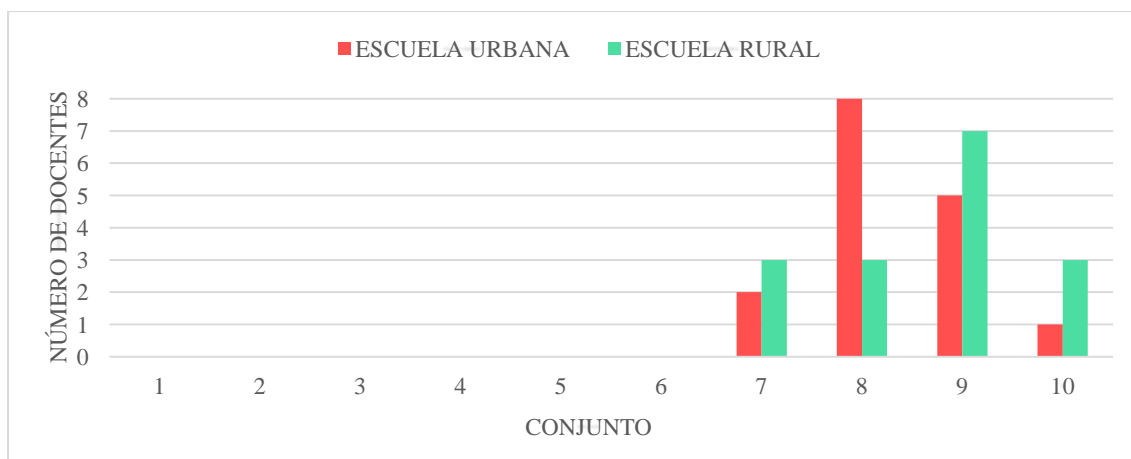


P 5.5. ¿Considera que consigue desarrollar la personalidad de su alumnado ayudándoles a adquirir un concepto ajustado de sí mismos?

Los docentes de la escuela urbana, consideran que consiguen desarrollar la personalidad de su alumnado un valor de 8,31 de media, mientras que los docentes de la escuela rural, un valor de 8,62. Además, la desviación estándar de los datos en el ámbito urbano es de 0,79 y de 1,02 en el ámbito rural.

Figura 37.

Escala de logro del desarrollo de la personalidad del alumnado.

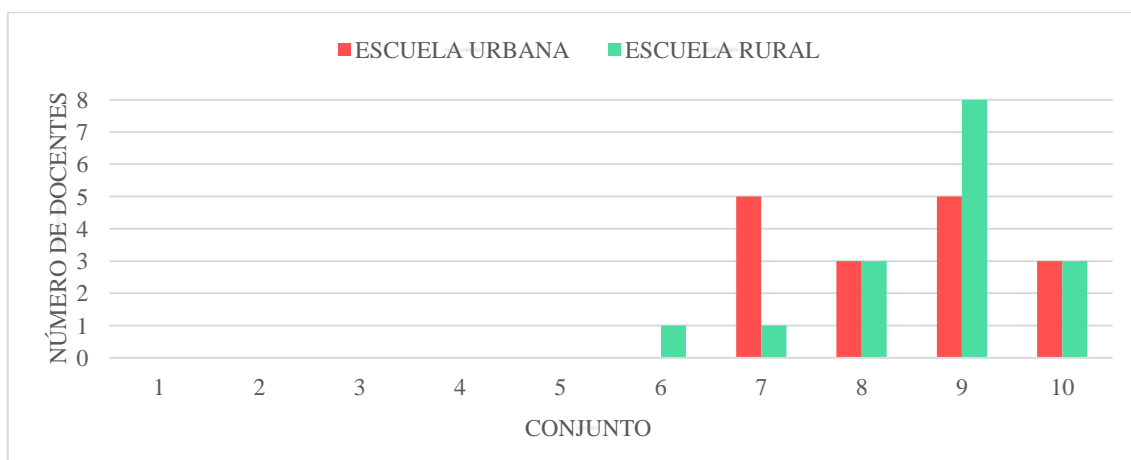


P 5.6. ¿Consigue desarrollar conductas positivas ante las adversidades de su vida diaria?

De media, los docentes urbanos consiguen desarrollar conductas positivas un valor de 8,37 con una variación entre los resultados de 1,14, mientras que el valor de los docentes rurales es de 8,68 sobre 10 con una variación de 1,07.

Figura 38.

Escala de logro del desarrollo de conductas positivas a las adversidades de la vida diaria.

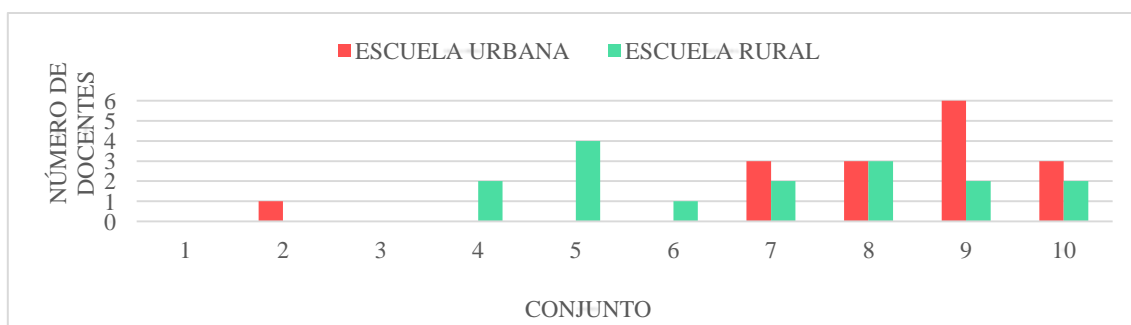


P 5.7. ¿Consigue distinguir su vida personal de su vida laboral?

Los docentes de la escuela urbana, consiguen de media un 8,18 sobre 10, distinguir su vida personal de su vida laboral y en cambio, los docentes de la escuela rural, lo consiguen de media un 6,87. La desviación obtenida de la escuela urbana es de 1,93 y en la escuela rural de 2,06.

Figura 39.

Escala de logro de distinción entre la vida personal y laboral.

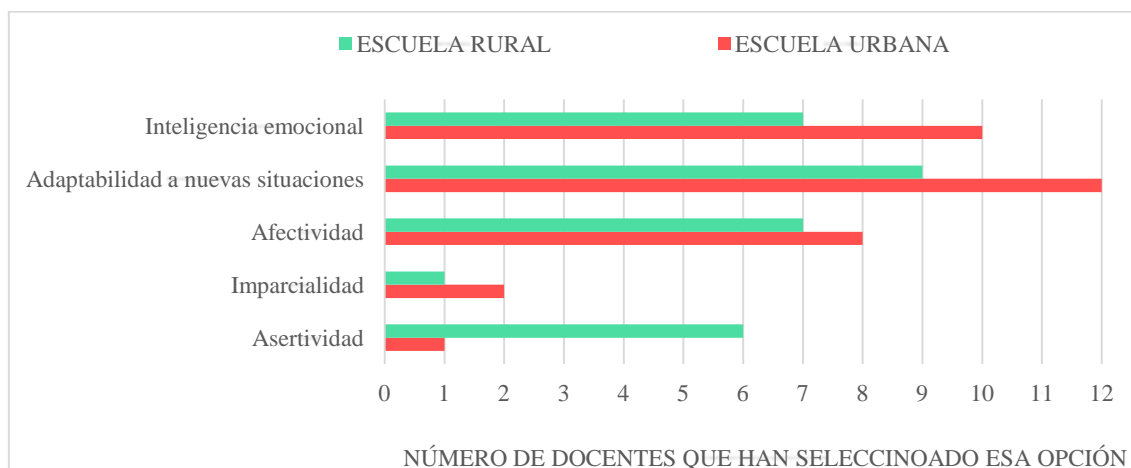


P 5.8. ¿Qué habilidades son las más potentes en ti?

Las habilidades más potentes en los docentes urbanos son la adaptabilidad a nuevas situaciones (12) y la inteligencia emocional (10) y en los docentes del ámbito rural son de nuevo la adaptabilidad a nuevas situaciones (9) y la inteligencia emocional (7), y además la afectividad (7).

Figura 40.

Distribución de la auto percepción de sus habilidades más destacables.

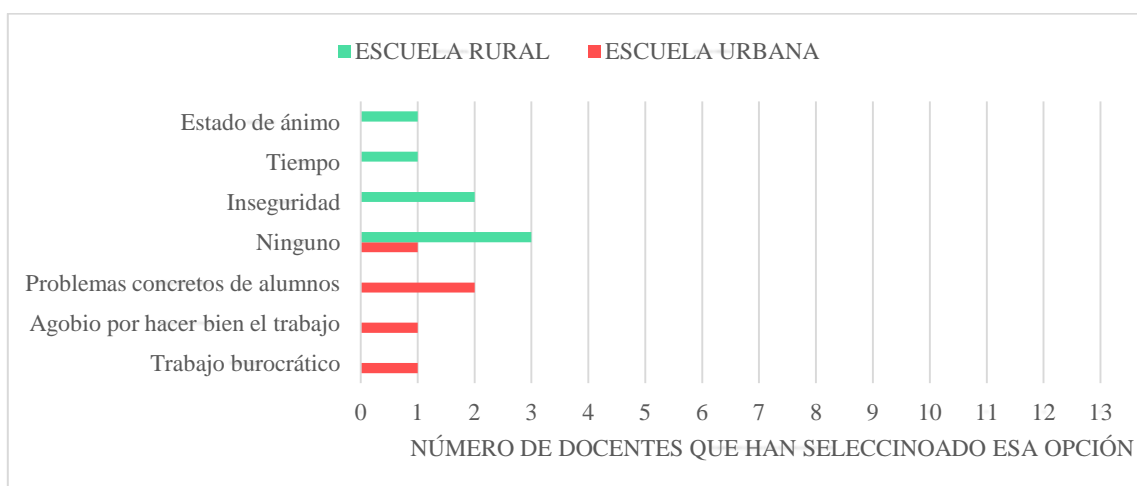


P 5.9. ¿Algún aspecto personal puede entorpecer el desarrollo de sus tareas diarias (dificultad, temor,...)?

Según los docentes de la escuela urbana, los problemas concretos con los alumnos (2) pueden entorpecer el desarrollo de sus tareas diarias y para los docentes de la escuela rural el dato más repetido es que no hay ningún aspecto personal que pueda impedirlo, aunque aún así, la muestra de esta pregunta al ser opcional, es muy baja.

Figura 41.

Distribución de aspectos personales que pueden entorpecer el desarrollo de sus tareas.



6.6 PREGUNTAS ESPECÍFICAS

Las preguntas de este bloque pertenecen a diversas áreas que giran en torno a la adaptación personal al modelo de escuela, ventajas e inconvenientes y motivaciones.

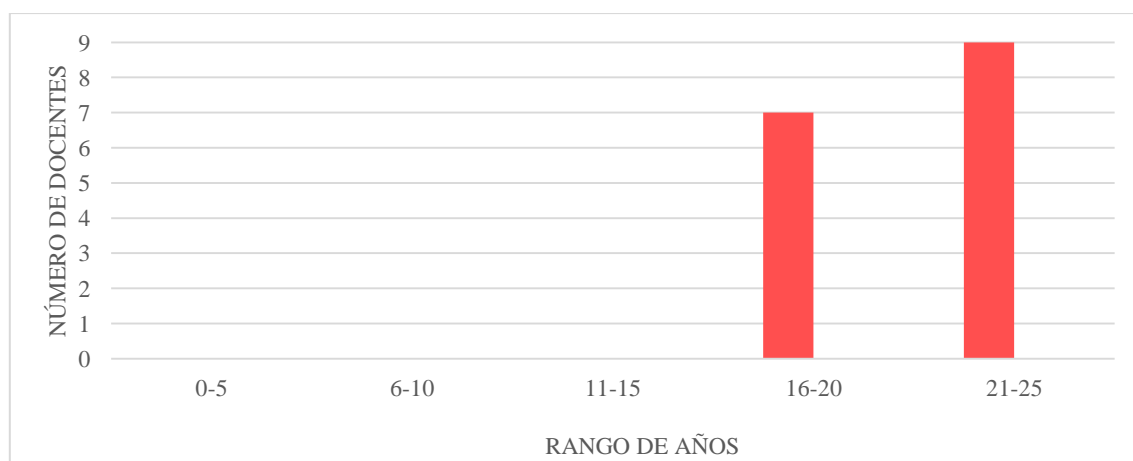
9.6.1 ESPECÍFICAS - E. URBANA

P 6.1.1. ¿Cuántos alumnos tiene en su aula?

En este tipo de escuela, los docentes tienen una media de 20,8 alumnos por aula y la desviación estándar de los datos es de 2,56.

Figura 42.

Distribución de número de alumnos por aula.

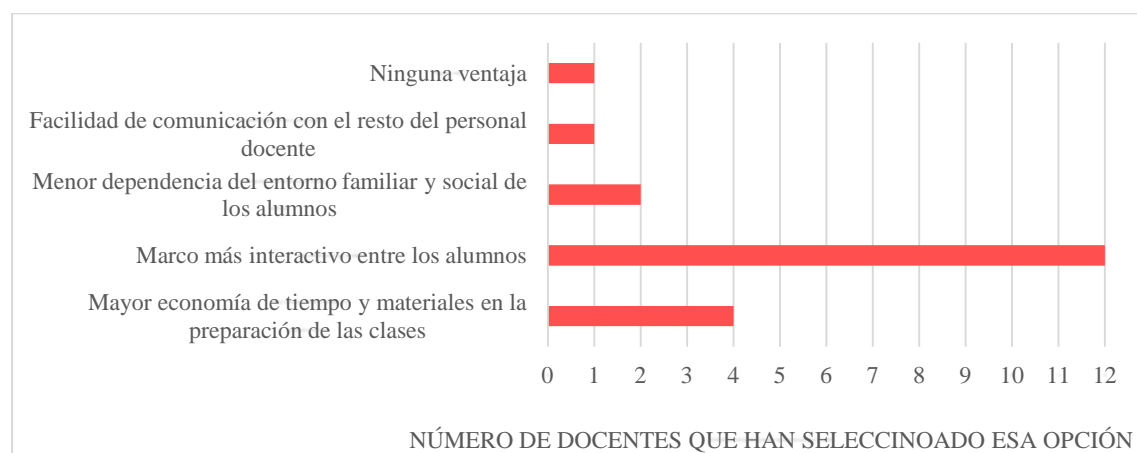


P 6.1.2. ¿Qué ventajas le ve a tener ese número de alumnos?

La ventaja que más destacan (12) es el marco más interactivo entre los alumnos.

Figura 43.

Distribución de las ventajas del número de alumnado de la Figura 42.



P 6.1.3. ¿Qué inconvenientes le ve a tener ese número de alumnos?

El mayor inconveniente que le ven a tener un número alto de alumnos en el aula es que la enseñanza es menos individualizada (13).

Figura 44.

Distribución de los inconvenientes del número de alumnado de la Figura 42.

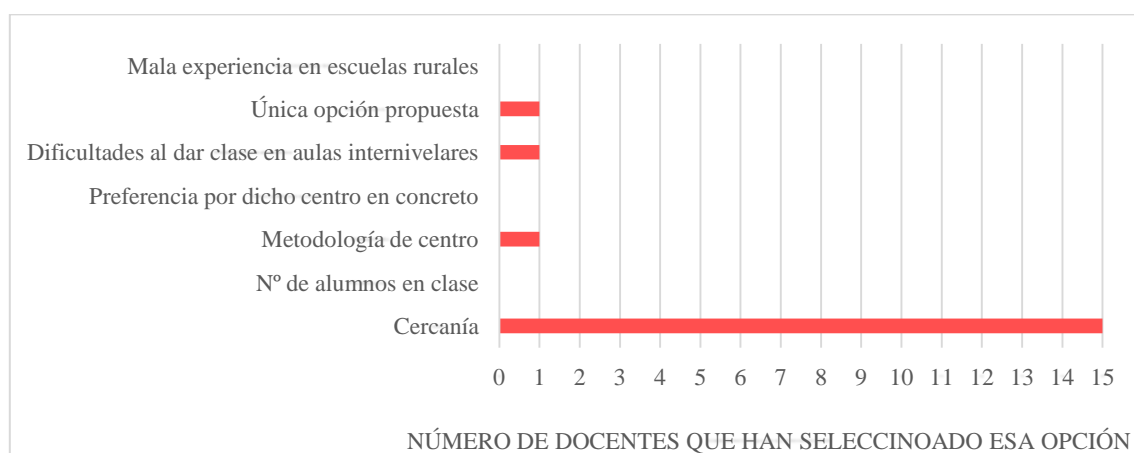


P 6.1.4 ¿Qué le motiva a escoger la escuela urbana?

La mayor motivación que tienen estos alumnos para escoger la escuela urbana es la cercanía al domicilio.

Figura 45.

Distribución de las motivaciones por la elección de la escuela urbana.

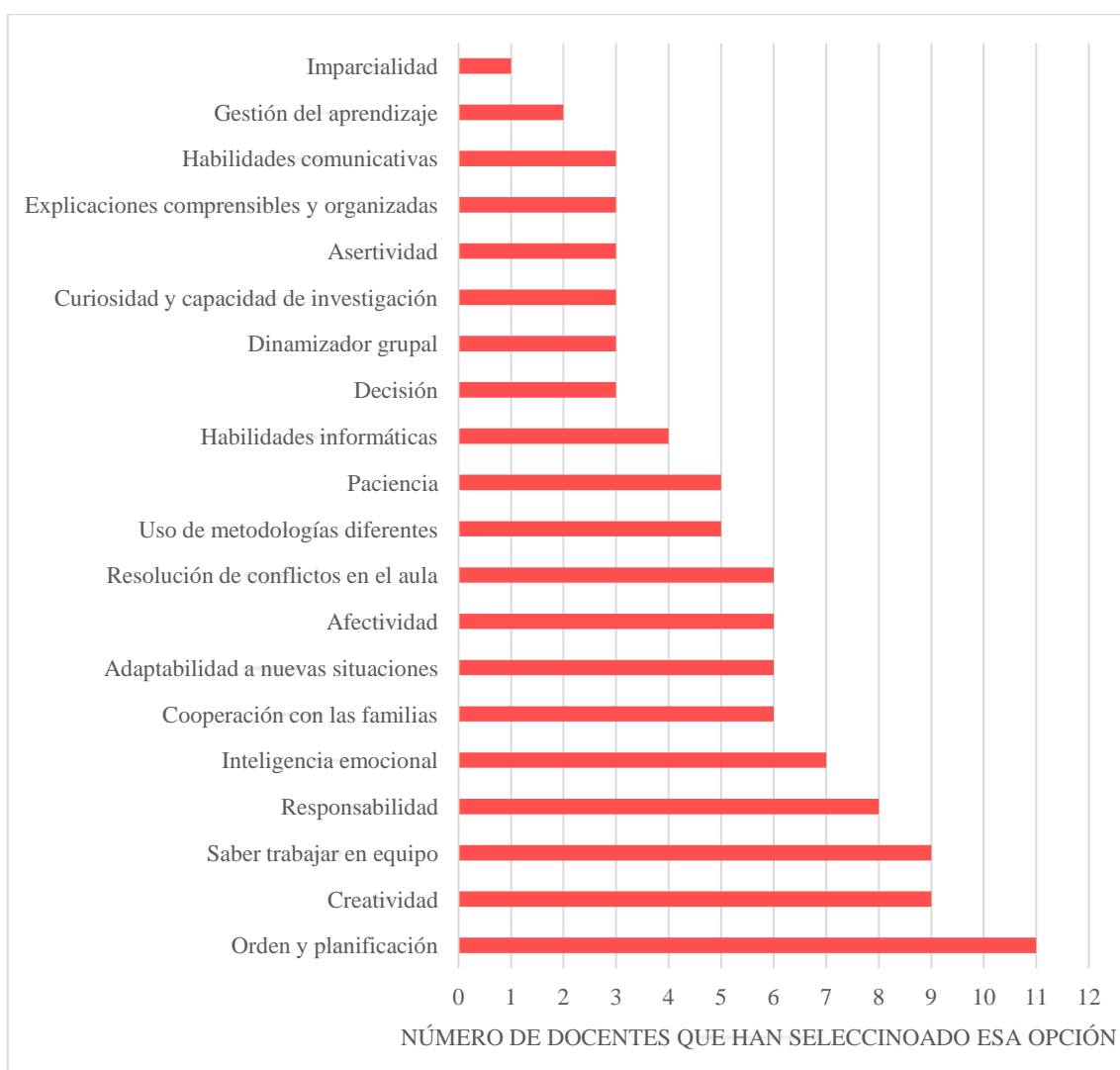


P 6.1.5. ¿Qué habilidades y competencias cree que son indispensables para un docente de la escuela urbana?

Las habilidades y competencias que consideran que son indispensables para un docente que imparte clase en una escuela urbana son el orden y la planificación (11), la creatividad (9) y saber trabajar en equipo (9).

Figura 46.

Distribución de las habilidades y competencias indispensables para un docente urbano.

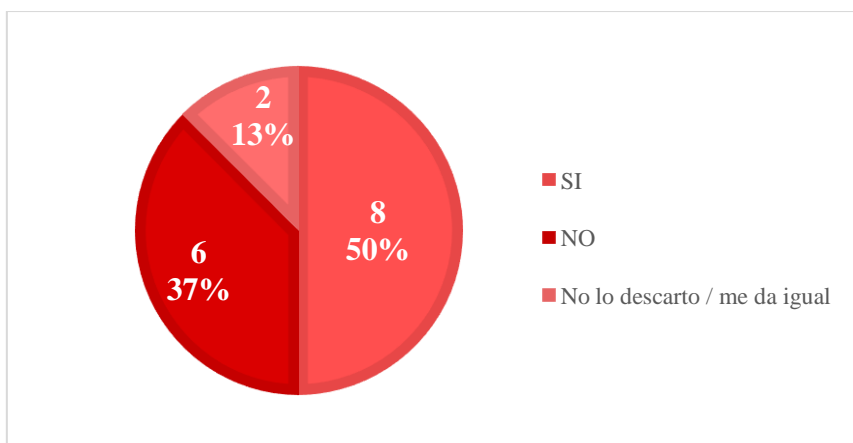


P 6.1.6. ¿Preferiría ser docente en una escuela rural?

En la figura 47 se ve la distribución del profesorado urbano que ha respondido que "SI" prefiere la escuela rural o "NO", porque prefieren la urbana.

Figura 47.

Preferencia de escuela.



P 6.1.7. ¿Por qué?

De los que han seleccionado la respuesta “SI” en la pregunta anterior, han contestado que preferirían ser docentes en la escuela rural por la tranquilidad, cercanía al alumnado, menor ratio y por el ambiente más familiar. Y de los que han seleccionado la respuesta “NO”, han contestado que prefieren la escuela urbana por comodidad y cercanía al domicilio.

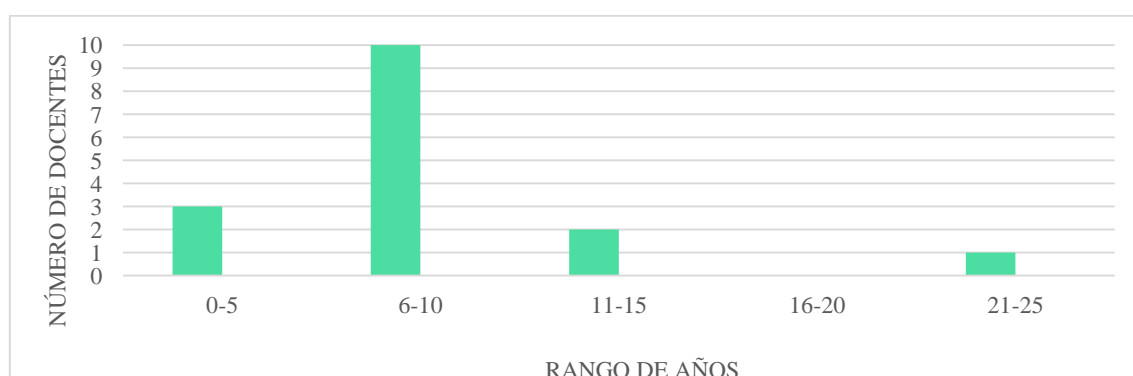
6.6.2 ESPECÍFICAS - E. RURAL

P 6.2.1. ¿Cuántos alumnos tiene en su aula?

En este tipo de escuela, los docentes tienen una media de 8,5 alumnos por aula y la variación entre los resultados es de 4,90.

Figura 48.

Distribución de número de alumnos por aula.

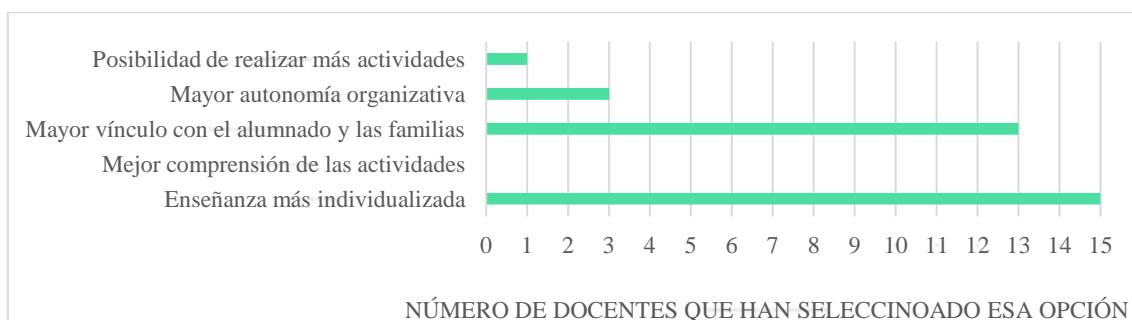


P 6.2.2. ¿Qué ventajas le ve a tener ese número de alumnos?

Las mayores ventajas que observan de tener un número reducido de alumnos es que la enseñanza es más individualizada (15)

Figura 49.

Distribución de las ventajas del número de alumnado de la Figura 48.

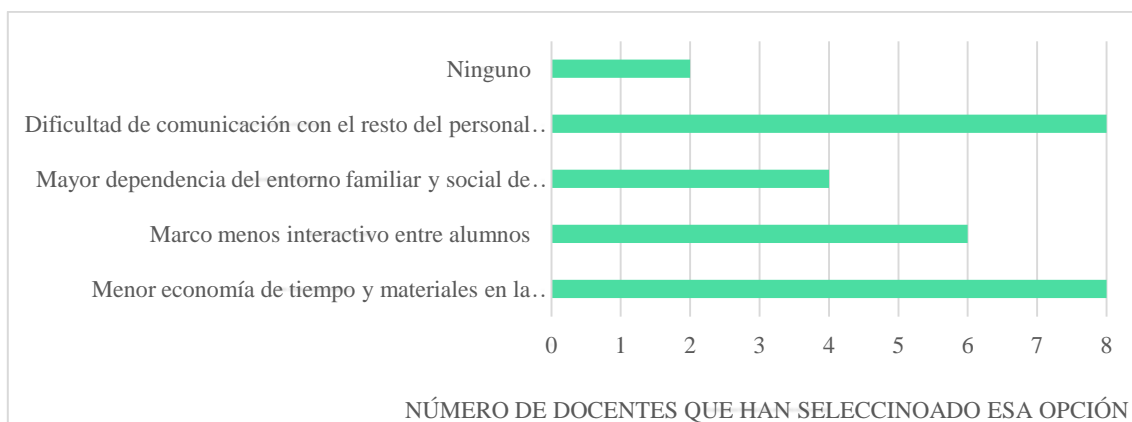


P 6.2.3. ¿Qué inconvenientes le ve a tener ese número de alumnos?

En cambio, los inconvenientes que observan son la menor economía de tiempo y materiales en la preparación de las clases (8) y la dificultad de comunicación con el resto del personal docente (8).

Figura 50.

Distribución de los inconvenientes del número de alumnado de la Figura 48.

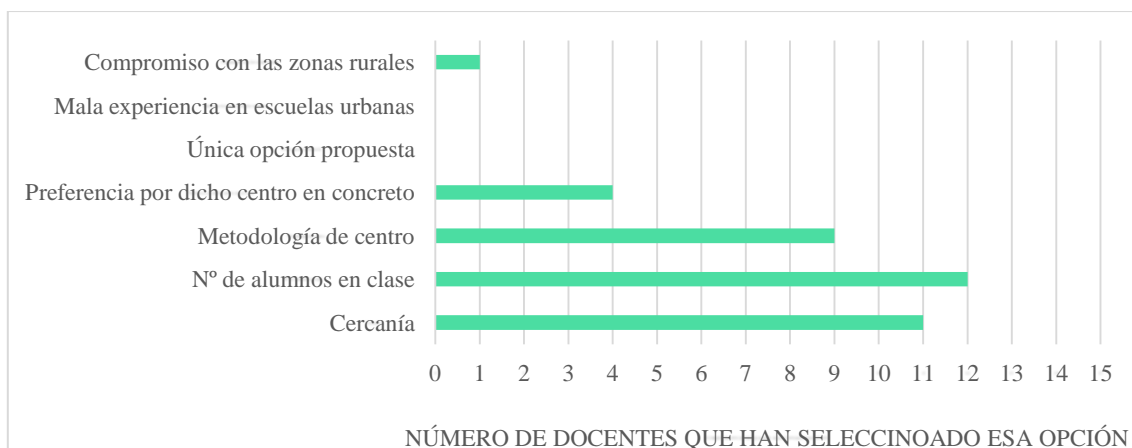


P 6.2.4. ¿Qué le motiva a escoger la escuela rural?

Lo que más les motiva a estos docentes para escoger la escuela rural es el número de alumnos en clase (12) y también la cercanía al domicilio (11) al igual que los docentes del ámbito urbano

Figura 51.

Distribución de las motivaciones por la elección de la escuela rural.

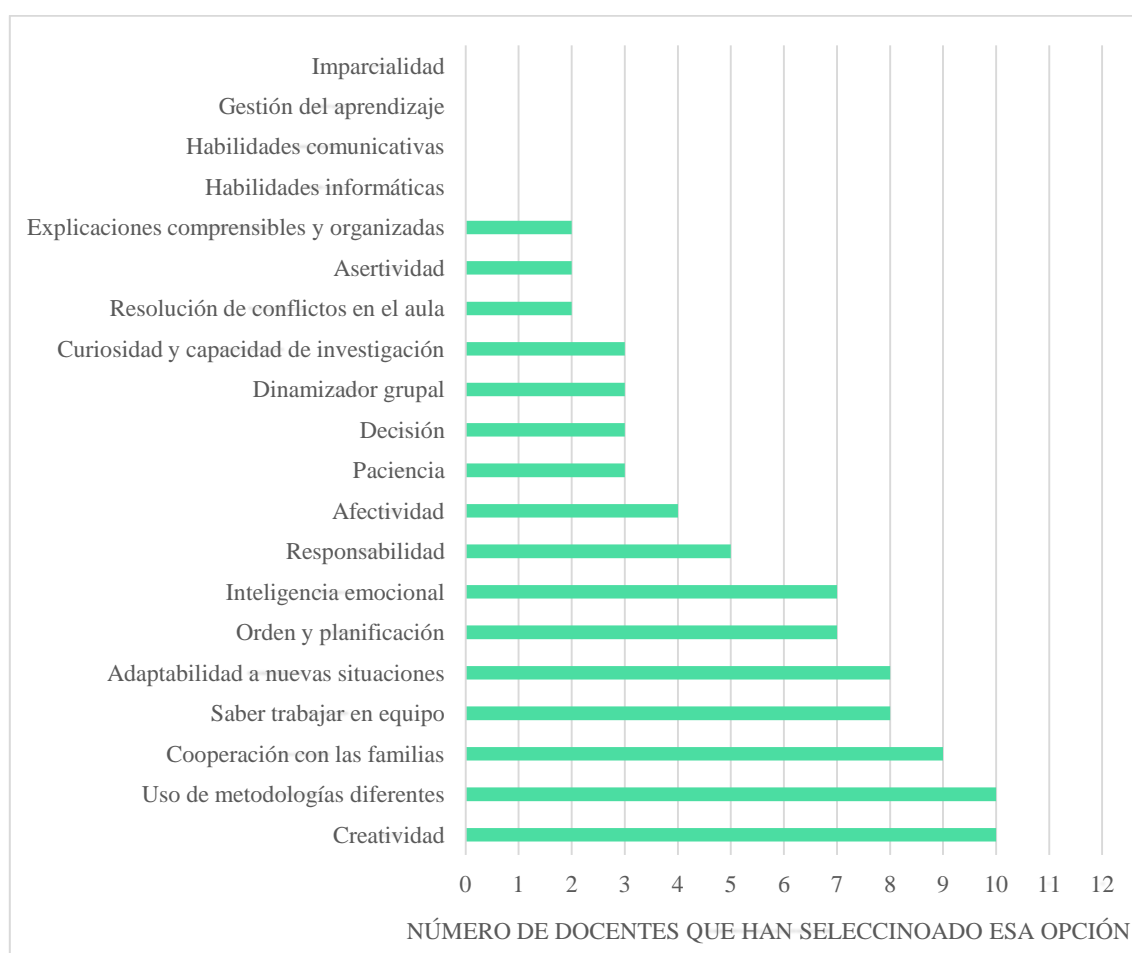


P 6.2.5 ¿Qué habilidades y competencias cree que son indispensables para un docente de la escuela rural?

Las habilidades y competencias que piensan que son indispensables para un docente de la escuela rural son la creatividad (10) y el uso de metodologías diferentes (10).

Figura 52.

Distribución de las habilidades y competencias indispensables para un docente rural.

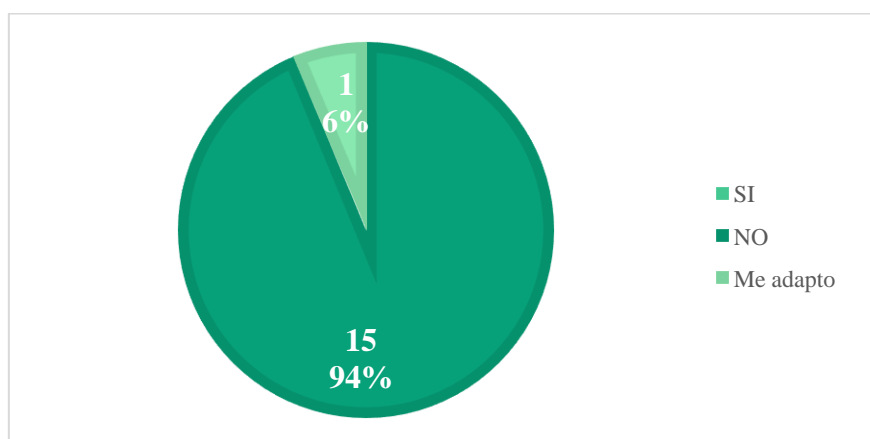


P 6.2.6. ¿Preferiría ser docente en una escuela urbana?

En la figura 53 se ve la distribución del profesorado rural que ha respondido que "SI" prefiere la escuela urbana o "NO", porque prefieren la rural.

Figura 53.

Preferencia de escuela.



P 6.2.7. ¿Por qué?

Todos los docentes que han seleccionado “NO” en la pregunta anterior, han contestado que no preferirían ser docentes en la escuela urbana porque les gusta la escuela rural, el tipo de educación, porque es más personalizada, flexible y cercana, porque tienen más proximidad con las familias, los ratios y metodologías, por facilidad en su labor educativa, por las actividades internivelares o porque no tienen interés por la escuela urbana.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras mi periodo de prácticas en el aprendo e intervengo en entornos diferentes, se plantea ese contexto diferenciado que influye en las habilidades y competencias que necesita el profesorado para hacer frente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Inicialmente intuyo que los resultados van a ser opuestos en algunas áreas. Pero tras exponerlos, me encuentro que no hay tanta diferencia entre los docentes de ambos tipos de escuelas. A continuación, siguiendo el orden de los resultados establecidos se van a ir discutiendo.

Los datos sociodemográficos de los entrevistados nos aportan que los docentes del ámbito urbano tienen más experiencia docente que los del ámbito rural. Y que el profesorado urbano previamente ha estado más años en el ámbito rural que a la inversa. No se ha explorado si estos datos provienen de un cambio generacional.

Actualmente, los maestros de la escuela urbana llevan más años trabajados en el centro en el que se encuentran y no existe tanta diferencia en cuanto a los distintos cursos en los que han impartido clase. Únicamente, destacar que en la escuela rural, más docentes de primaria han impartido clase en educación infantil que a la inversa (7 en la escuela urbana y 14 en la rural). Estos resultados van en la línea de los expuestos según Aguado (2020), donde concreta que la poca formación universitaria y la complicitad de ejercer como maestro en los centros rurales hace que la inestabilidad y la falta de continuidad en ellos sea elevada.

Para acabar de contextualizar a los docentes, se obtiene que la participación en órganos directivos es bastante más alta en los docentes urbanos y que ninguno de los colegios rurales es bilingüe, mientras que en este estudio prácticamente todos los centros urbanos lo son.

Siguiendo el objetivo que se persigue en este estudio, se analizan las habilidades y competencias de los docentes de primaria de la escuela rural y urbana. En primer lugar, mencionamos el área cognitiva.

En cuanto a la habilidad creativa (ver Figura 8) y la capacidad de motivación (ver Figura 13), los docentes de la escuela urbana y rural han obtenido resultados muy semejantes y altos, aunque sobresaliendo un poco por encima el profesorado de la escuela rural en ambas cuestiones.

Además, si hacemos referencia a las habilidades informáticas, de nuevo los docentes rurales han obtenido mejor puntuación (ver Figura 9), lo que puede estar relacionado con que

la aplicación de las TICs en las aulas sea también mayor en estas escuelas que las del ámbito urbano (ver Figura 10). Este último dato, aunque en la escuela rural sea mayor que en la urbana, es alto. Por lo que no va en la línea de un estudio previo, en el que denominan como brecha digital cognitiva a que los docentes cuentan con los medios y recursos suficientes, pero no saben cómo utilizarlos para fortalecer sus labores pedagógicas o su aprendizaje (Álvarez, 2019).

En relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, destacan las escuelas urbanas sobre las rurales (ver Figura 11), aspecto que puede estar relacionado con los programas de bilingüismo que existen en estos centros y que no hay en ninguna de las escuelas rurales (ver Figura 7).

Al analizar la competencia de adecuación a los contenidos y desarrollo de la clase a las características del alumnado, ambos tipos de escuelas muestran una disposición similar, aunque en un amplio rango de respuestas entre los participantes, que van desde puntuaciones muy bajas hasta la puntuación máxima (ver Figura 12). Y la dificultad que destacan todos los participantes a la hora de realizar planificaciones de unidades didácticas es realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo e individualizado. Para los docentes rurales, destacar también como dificultad la adaptación a los distintos niveles, y para los urbanos, la coordinación entre docentes (ver Figura 15).

Para finalizar el bloque, se ha encontrado que todos los participantes utilizan los diferentes tipos de formación existentes. En el ámbito urbano con mayor uso de recursos externos a la administración y en el rural de los ofrecidos por la administración (ver Figura 14).

En segundo lugar, en el área psicopedagógica y metodológica se discute lo siguiente. En cuanto a la competencia de uso de metodologías diferentes, los docentes de la escuela rural utilizan mayor variedad, y además no coinciden en el uso de algunas de ellas en los dos tipos de escuelas (ver Figura 23). En cambio, concretamente en el uso del aprendizaje cooperativo obtienen un resultado muy parecido (ver Figura 19). Al igual que en el abordaje de temas transversales como los valores humanos y del medio ambiente (ver Figura 18).

Las competencias y habilidades relacionadas con la planificación docente, son similares en ambas escuelas destacando un poco por encima la escuela urbana (ver Figura 16). Además, estos docentes han respondido que llevan todas las obligaciones docentes al día, mientras que en la escuela rural un porcentaje del 19% responde negativamente (ver Figura

21). Se incluye también como planificación la frecuencia de comunicación con las familias que en el contexto urbano mayoritariamente es una vez por trimestre y en el contexto rural encontramos un pequeño porcentaje que las realiza cada quince días (ver Figura 20).

Por último en este bloque, la competencia en diseño de material educativo, es superior según las entrevistas, en la escuela rural (ver Figura 17). A la vez, la escuela urbana demanda un mayor volumen de recursos en los centros que la escuela rural. Pero aún así, los dos grupos de profesorado se encuentran en alto porcentaje conformes con los recursos disponibles (ver Figura 22).

En tercer lugar se discute sobre el área social. La simpatía en el trato como habilidad obtiene unas puntuaciones muy altas tanto dirigida hacia el profesorado (ver Figura 24) como al alumnado (ver Figura 25), muy ligeramente superior en el ámbito rural. En el mismo sentido, la paciencia obtiene puntuaciones igualmente altas, pero en este caso, son ligeramente superiores en el ámbito urbano (ver Figura 26).

En las habilidades y competencias comunicativas para conocer al alumnado ambos contextos muestran una gran dedicación, sobresaliendo unas décimas por encima los docentes rurales (ver Figura 29). Como se ha observado en la introducción socio-demográfica el profesorado rural cambia más de grupos y de centros, esto exigiría mayor tiempo para el conocimiento de los nuevos alumnos. Por tanto y según los datos estas variables podrían tener relación. Y en cuanto a las competencias de relación y cooperación con las familias reflejan unos datos de nuevo muy altos en los que sobresale ligeramente la escuela rural.

Los factores que más negativamente afectan al clima de trabajo y la convivencia en el aula según los docentes de la escuela urbana, son los externos a la escuela y en el caso de la escuela rural, el factor que más afecta es el espacio físico del aula (ver Figura 31). A partir de este dato, las habilidades y competencias más apropiadas para convivir con ellos serán aquellas que tengan que ver con la adaptación a nuevas situaciones.

Para finalizar el bloque, las habilidades y competencias en la actitud hacia el trabajo en equipo muestran en los dos ámbitos una preferencia clara hacia esta forma de trabajo por encima de la mostrada hacia el trabajo individual (ver Figura 32). Y también, en la predisposición a la participación en las actividades de centro, se muestra el mismo y muy alto resultado en ambos contextos (ver Figura 30).

En último lugar, se va a discutir sobre el área emocional. Haciendo referencia a las habilidades emocionales de la confianza (ver Figura 33), la gestión emocional (ver Figura 38) y la empatía hacia alumnado (ver Figura 34) y profesorado (ver Figura 35); los resultados son muy similares y elevados en ambas escuelas, destacando ligeramente la escuela rural. En concreto, el profesorado de ambas escuelas expone una puntuación alta en las habilidades y competencias emocionales dirigidas a dar apoyo al alumnado con más dificultad y también consideran que logran en gran medida el desarrollo de su personalidad y autoconcepto. En cambio, los docentes de la escuela urbana obtienen una mayor puntuación a la hora de distinguir entre la vida personal y laboral (ver Figura 39).

Por último, destacar que la habilidad de adaptación a nuevas situaciones es la elegida por los docentes de las dos escuelas como su habilidad más potente.

Cabe resaltar que en el bloque de preguntas específicas, observamos diferencias debidas al contexto y se discuten las habilidades y competencias que consideran indispensables para un maestro urbano o rural. Para ser docente de la escuela urbana, según los resultados se necesita principalmente habilidades de orden y planificación, creatividad y saber trabajar en equipo. Y para ser docente de la escuela rural, creatividad como primera variable, uso de metodologías diferentes y cooperación con las familias.

Finalmente para concluir los resultados, aunque en general las puntuaciones, y por lo tanto las habilidades y competencias cognitivas, psicopedagógicas y metodológicas, sociales y emocionales son ligeramente superiores en grado de autopercepción en los docentes del ámbito rural. No se ha obtenido una gran diferencia entre las habilidades y competencias de los docentes de cada una de las escuelas. Pero llama la atención las puntuaciones muy elevadas de las habilidades y competencias socio-emocionales en ambas escuelas, que son un pilar para la profesión docente en general y según Fernández-Berrocal y Ramos (2004) aportan los cimientos para el desarrollo de otras competencias más elaboradas.

Todo esto lleva a concluir que flexibilizan sus habilidades y competencias para adaptarse a un tipo de escuela u otro, y a la realidad cambiante que los rodea.

8. LIMITACIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURAS

El procedimiento habitual cuando se realiza una entrevista es aplicar la técnica de muestreo para obtener una muestra representativa. En este trabajo, para que la muestra fuera representativa, con un margen de error del 5%; debería de ser de 362 docentes de la escuela urbana (sobre 6261 totales) y de 280 (sobre 1026 totales) de la escuela rural. De manera conjunta, la muestra debería ser de 365 docentes (sobre 7287 totales). Todo ello según datos del Instituto Aragonés de Estadística (2019) y de la plantilla de docentes publicada en el Boletín Oficial de Aragón (2019).

Al tratarse de un TFG, se da por válida como ejercicio académico una muestra de 32 participantes pues aunque no sea representativa, marca la tendencia sobre la realidad del docente en la escuela.

Como futuras líneas de investigación, se podría mejorar la calidad del trabajo contrastando con el resto de los agentes del sistema escolar (familias, alumnado, etc.). No debemos olvidar la finalidad de mejorar y apoyar la labor docente, por lo que se debe ser cuidadoso con la forma de las consultas.

Y también, se podría especificar el tema al analizar y comparar las habilidades y competencias de docentes urbanos y rurales en las distintas especialidades, como por ejemplo; las habilidades y competencias de un maestro de Pedagogía Terapéutica urbano y rural.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, N. (2020). *La escuela rural, ¿Realmente le damos el valor que tiene?* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]
<https://zaguan.unizar.es/record/98074/files/TAZ-TFG-2020-2521.pdf>
- Alarcon, J., Navarrete, L., Bello, P., Montecino, R., Mardones, N., Gonzalez, JP. y Menezes, M. (2018). *Integrating design-based learning methodologies in rural educational environments in Chile: a positive collaborative model at the head of the action!*. ICERI Proceedings.
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M., y Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Bandres, I. (2019). Keys in the minoritised language teaching. *An approach to the case of Aragonese language*. University of Zaragoza
- Bernal, JL. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural*. Universidad de Zaragoza.
http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_escruralls.pdf
- Bingcang, JP. (2015). *ICT competency and technology utilization of philippine science high school teachers*. INTED2015: 9th international technology, education and development conference
- Birky, GD., Chazan, D. y Morris, FK. (2013). *In Search of Coherence and Meaning: Madison Morgan's Experiences and Motivations as an African American Learner and Teacher*. Teachers college record.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis.
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2009). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.

- Carbonero, M.A., Román, J.M., Martín, L., Valdivieso, J. y Reoyo, N. (2014). *Habilidades docentes y estilos de afrontamiento en profesores de educación primaria*. Universidad de Valladolid.
- Cored, A. (2010). *Escuelarural.net*. Las escuelas unitarias. <http://escuelarural.net/las-escuelas-unitarias>
- Departamento de Educación del País Vasco (Marzo de 2017). *Guía para la evaluación de la práctica docente*. MAL
- Díaz, V. y Poblete, A. (2015). *Training in mathematics based on competences: successful experiences in chilean schools*. ICERI Proceedings.
- Domingo, L. y Soler, J. (5 de mayo de 2019). *The conversation*. ¿Hay mejor calidad educativa en la escuela rural que en la urbana?. <https://theconversation.com/hay-mejor-calidad-educativa-en-la-escuela-rural-que-en-la-urbana-116140>
- Duffin, LC., Starling, MP., Day, MM., y Cribbs, JD. (2016). *The Effects of a Consumer Chemistry Intervention on Urban At-Risk High School Students' Performance, Utility Value, and Intentions to Pursue STEM*. School science and mathematics.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(3), 1-10. https://www.researchgate.net/publication/230886956_La_importancia_de_desarrollar_la_inteligencia_emocional_en_el_profesorado
- Fernández, R. (23 de mayo de 2015). *Emagister.com*. Habilidades de un buen profesor de primaria. <https://www.emagister.com/blog/habilidades-de-un-buen-profesor-de-primaria/>
- Gobierno de Aragón. (2019). *Aragon.es*. La Escuela Rural en Aragón. <https://www.aragon.es/-/la-escuela-rural-en-aragon>

- Harlow, A., Cowie, B. y Heazlewood, M. (2010). *Keeping in touch with learning: the use of an interactive whiteboard in the junior school*. Technology pedagogy and education.
- Henrich, C., Darling-Aduana, J. y Martin, C. (2019). *The potential and prerequisites of effective tablet integration in rural Kenya*. British journal of educational technology.
- Instituto Aragonés de Estadística. (2019). Estadística de la enseñanza no universitaria en Aragón. https://www.aragon.es/documents/20127/674325/06_Educacion.pdf/47267582-fec6-f92d-3e21-1e571b0dd485
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006), de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Liesa, O., Vazquez, S. y Lloret, J. (2016). *Identifying the strengths and weaknesses of the digital competency in the use of Internet applications in first grade of the Teacher Degree*. University of Zaragoza.
- Macionis, J. y Plummer, K. (2011). *Sociología*. Pearson.
- ORDEN ECD/213/2019, de 7 de marzo, por la que se determinan las plantillas de maestros en Colegios de Educación Infantil y Primaria, Centros Públicos Integrados, Institutos de Educación Secundaria, Secciones Delegadas de Educación Secundaria, en Centros Públicos de Educación de Personas Adultas y en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. *Boletín Oficial de Aragón*, 52, de 15 de marzo de 2019, Anexo I.
- Orejudo, S., Navarro, JJ., Vicente, E. y Cardoso, MJ. (2020). *Student Misbehaviour and Teacher Coercion. A Comparative Study of Contextual Factors in Primary and Secondary Education Teachers*. University of Zaragoza

- Perez, A. y Rodriguez, MJ. (2016). *Evaluation of the self-perceived digital competences of the Primary School Teachers in Castilla and Leon (Spain)*. Revista de investigación educativa.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó
- Plata, D. (2008). *Herramientas de investigación social*. Nelva.
- Poveda, M.J. (9 de mayo de 2016). *La entrevista en el contexto educativo*. OpenStax CNX
- Raffino, M. (2020). *Concepto.de*. Concepto de Competencia.
<https://concepto.de/competencia/>
- Raffino, M. (2020). *Concepto.de*. Concepto de Habilidad. <https://concepto.de/habilidad-2/>
- Real Academia Española.(s.f.). Competencia. En *Diccionario de la lengua española*.
 Recuperado en 5 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/competencia#A0gTnnL>
- Real Academia Española.(s.f.). Habilidad. En *Diccionario de la lengua española*.
 Recuperado en 5 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/habilidad?m=form>
- Rye, KJ. (1996). *A case study - a New Zealand model for teacher development in information technology*. Int Feferat Informat Proc.
- Sánchez, A. y Domingo, A. (2019). A igualdad de condiciones, gana la escuela rural. *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/sociedad/2019/03/23/a-igualdad-de-condiciones-gana-la-escuela-rural-1305194.html>
- Smit, R. y Engeli, E. (2017). *The role of formative assessment in mixed-age teaching*. Zeitschrift fur erziehungswissenschaft.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación De Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Voicu, CD., Anghel, AG. y Buruleanu,CL. (2016). *Teachers Perspective on Health Education Development*. New approaches in social and humanistic sciences.

Volane, E. (2016). *Pupils' Creative Action at an Elementary School: Problems and Solutions*.

Rural environment education personality.